



## HERAUSRAGENDE MASTERARBEITEN AM DISC

- FACHBEREICH ➤ Human Resources
- STUDIENGANG ➤ Erwachsenenbildung
- MASTERARBEIT ➤

Handlungsempfehlungen für die Umsetzung des Konzepts außerschulischer Lernorte in der Pflegeausbildung

AUTOR ➤

Neele Wachsmann (M.A.)

# **Technische Universität Kaiserslautern**

Distance & Independent Studies Center

## **Master-Fernstudiengang „Erwachsenenbildung“**

Masterarbeit zum Thema

### **Handlungsempfehlungen für die Umsetzung des Konzepts außerschulischer Lernorte in der Pflegeausbildung**

Eingereicht von : Neele Wachsmann

Abgabedatum : 13.07.2018

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>III</b>
<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>IV</b>
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstellung und Relevanz der Thematik.....	1
1.2 Zielsetzung und Struktur der Arbeit.....	4
<b>2. Theoretische Grundlagen zum Konzept der außerschulischen Lernorte.....</b>	<b>7</b>
2.1 Geschichte.....	7
2.2 Definition und Zielsetzung.....	9
2.3 Potenziale.....	10
2.4 Schwierigkeiten und Grenzen.....	13
2.5 Klassifikation.....	14
2.6 Unterrichts- und Sozialformen.....	17
2.7 Rolle und erforderliche Kompetenzen der Lehrenden.....	19
2.8 Relevanz der Vor- und Nachbereitung.....	21
<b>3. Kompetenz – Allgemein und im Kontext der Pflege.....</b>	<b>23</b>
3.1 Paradigmenwechsel: Von der Qualifikation zur Kompetenz .....	23
3.2 Definitorische Annäherung und der Bezug zur Ermöglichungsdidaktik.....	25
3.3 Kompetenzarchitektur und Kompetenzbereiche.....	29
3.4 Kompetenzerfassung und Kompetenzmessung als Voraussetzung für Kompetenzentwicklung .....	33
3.5 Definition von Pflegekompetenz .....	36
3.6 Stufenmodell der Kompetenzentwicklung in der Pflege nach Benner...	39
3.7 Eine Auswahl pflegerelevanter Kompetenzprofile.....	42

3.8	Dimensionen pflegerischen Handelns von Christa Olbrich: Eine differenzierte und umfassende Sicht auf Pflegekompetenzen.....	45
3.8.1	Fähigkeiten in der Dimension des regelgeleiteten Handelns.....	46
3.8.2	Kompetenzen in der Dimension des situativ- beurteilenden Handelns.....	46
3.8.3	Kompetenzen in der Dimension des reflektierenden Handelns.....	47
3.8.4	Kompetenzen in der Dimension des aktiv-ethischen Handelns.....	48
4.	<b>Integration des Konzepts außerschulischer Lernorte in die Pflegeausbildung.....</b>	<b>51</b>
4.1	Relevanz des Konzepts für die Pflegeausbildung.....	51
4.2	Lernort: Wald.....	53
4.2.1	Beschreibung des Lernortes.....	53
4.2.2	Begründung für die Auswahl des Lernortes.....	54
4.2.3	Methodischer Dreischritt.....	57
4.2.4	Einfluss auf Kompetenzentwicklung.....	60
4.3	Besuch der Lokalzeitung.....	63
4.3.1	Beschreibung und begründete Auswahl für den Lernort.....	64
4.3.2	Methodischer Dreischritt.....	65
4.3.3	Einfluss auf Kompetenzentwicklung.....	67
5.	<b>Fazit und Ausblick.....</b>	<b>69</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>71</b>

## Abkürzungsverzeichnis

<b>ABWF</b>	Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsfor- schung e.V.
<b>ANKOM</b>	Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstu- diengänge
<b>BBiG</b>	Berufsbildungsgesetz
<b>BIBB</b>	Bundesinstitut für Berufsbildung
<b>BJK</b>	Bundesjugendkuratorium
<b>BMBF</b>	Bundesministerium für Bildung und Forschung
<b>BWP</b>	Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
<b>DBR</b>	Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe
<b>DIE</b>	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
<b>ESF</b>	Europäische Sozialfonds für Deutschland
<b>EQR</b>	Europäischer Qualifikationsrahmen
<b>KMK</b>	Kultusministerkonferenz
<b>KODE®</b>	Kompetenz-Diagnose und -Entwicklung
<b>KrPflG</b>	Krankenpflegegesetz
<b>OECD</b>	Organisation for Economic Cooperation and Develop- ment / Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
<b>PIAAC</b>	Programme for the International Assessment of Adult Competencies / Programm zur internationalen Erhebung von Kompetenzen bei Erwachsenen
<b>WHO</b>	Weltgesundheitsorganisation

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b>	Klassifikation außerschulischer Lernorte.....	14
<b>Tabelle 2:</b>	Stationenlernen am außerschulischen Lernort Wald.....	58
<b>Tabelle 3:</b>	Kompetenzentwicklung am außerschulischen Lernort Wald...	61
<b>Tabelle 4:</b>	Kompetenzentwicklung am außerschulischen Lernort Lokalzeitung.....	67
<b>Abbildung 1:</b>	Beispielhafte Unterrichts- und Sozialformen außerschulischen Lernens.....	17
<b>Abbildung 2:</b>	Planungsdreischritt für das außerschulische Lernen.....	21
<b>Abbildung 3:</b>	Kompetenzarchitektur.....	30
<b>Abbildung 4:</b>	Kompetenzbereiche.....	32
<b>Abbildung 5:</b>	Aneignungsformen des Kompetenzerwerbs.....	33
<b>Abbildung 6:</b>	KODE- Kompetenzatlas.....	35
<b>Abbildung 7:</b>	Vier Dimensionen des pflegerischen Handelns nach Christa Olbrich.....	49
<b>Abbildung 8:</b>	Themenkarte für den Wald als außerschulischen Lernort.....	56
<b>Abbildung 9:</b>	Beispiel für eine Schülerzeitung.....	66

## 1. Einleitung

Zu Beginn erfolgt eine Einführung in die Thematik der außerschulischen Lernorte, wobei vor allem auf die Aktualität und die Brisanz des Themas eingegangen wird. Des Weiteren stehen die zugrunde liegende Forschungsfrage sowie der aktuelle Forschungsstand im Fokus. Es erfolgt zudem eine Einordnung der Berufsbildung in den Kontext der Erwachsenenbildung. Im zweiten Teil wird die Zielsetzung der Ausarbeitung dargestellt und das konkrete Vorgehen geschildert.

### 1.1 Problemstellung und Relevanz der Thematik

„Das erste Beginnen jeder Methodik muss deshalb sein, das originale Kind, wie es von sich aus in die Welt hinein lebt, mit dem originalen Gegenstand, wie er seinem eigentlichen Wesen nach ist, so in Verbindung zu bringen, dass das Kind fragt, weil ihm der Gegenstand Fragen stellt, und der Gegenstand Fragen aufgibt, weil er eine Antwort für das Kind hat.“<sup>1</sup>

Das von Heinrich Roth in diesem Zitat angedeutete Prinzip der Originalbegegnung geht auf den Pädagogen Johann A. Comenius (1592-1670) zurück. Er forderte die reale Begegnung mit dem Lerngegenstand und setzte damit den Grundstein für das Verlassen des Klassenzimmers und die außerschulische Unterrichtsgestaltung.<sup>2</sup> Dies kommt auch in der Auffassung des Schweizer Pädagogen Johann H. Pestalozzi zum Ausdruck, dass in den „nähesten Verhältnissen“ die stärksten Bildungskräfte liegen.<sup>3</sup> Für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte wurden zu dieser Zeit unter anderem die Begriffe Besichtigung, Schullreise, Lehrwanderung, Exkursion, Heimatgang oder Ausflug verwendet.<sup>4</sup> Die Wurzeln des Konzepts außerschulischer Lernorte reichen zwar in der Geschichte weit zurück, allerdings existieren heute immer noch zwiespältige Ansichten und Meinungen in Bezug auf dieses Konzept.<sup>5</sup> Darüber hinaus ist der Forschungsstand zu dieser Thematik in Deutschland bislang noch nicht sehr ausgereift.<sup>6</sup> Es ist demnach ein Anliegen der Autorin, einen Beitrag zu diesem kontrovers diskutierten Thema sowie zur Bearbeitung der besagten Forschungslücke zu leisten.

---

<sup>1</sup> Roth, H. 1970: 111.

<sup>2</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 18f.

<sup>3</sup> Vgl. Burk, K. / Schönknecht, G. 2008: 26.

<sup>4</sup> Vgl. Ebd: 24.

<sup>5</sup> Vgl. Karpa, D. / Lübbecke, G. / Adam, B. 2015: 1.

<sup>6</sup> Vgl. Guderian, P. 2007: 17.

Das persönliche Interesse ergibt sich vor allem aus der beruflichen Tätigkeit der Verfasserin. Als Lehrerin für Pflegeberufe sieht diese sich dem täglichen Anspruch gegenüber gestellt, die Lernenden für den Unterrichtsstoff durch praxisbezogenen und anschaulichen Unterricht zu begeistern. Dem Aufsuchen außerschulischer Lernorte wohnt ein hohes Motivationspotenzial inne, das sich unter anderem auf die Initiierung selbstgesteuerter Lernprozesse, die Anregung verschiedener Wahrnehmungs- und Lernkanäle und eine positive Beeinflussung des Lernklimas gründet.<sup>7</sup> Auf diese Weise wird die Partizipation und Handlungsfähigkeit der Lernenden gefördert und soziales, problemorientiertes und mehrperspektivisches Lernen ermöglicht.<sup>8</sup> Auch die Ergebnisse einer Untersuchung der American Audiovisuell Society spiegeln den hohen Stellenwert außerschulischer Lernorte in Bildungskontexten wieder. Demnach speichert der Mensch ungefähr 10% des Wissens durch Lesen, 20% durch Hören, 30% durch Sehen, 50% durch Sehen und Hören, 80% durch eigenes Sprechen und 90% durch eigenes Handeln.<sup>9</sup>

Das Konzept außerschulischer Lernorte kann weiterhin eine Antwort bzw. Reaktion auf die Problematik des zunehmenden Verlusts an Realitäts- und Praxisbezug im Bildungsbereich sein.<sup>10</sup> Es kann auch als Reaktion darauf gesehen werden, dass die Generation der heutigen jungen Heranwachsenden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen, wie z.B. Verstädterung und zunehmendem Medienkonsum, kaum unmittelbaren Zugang zur Natur hat. Im Rahmen der Integration des Konzepts außerschulischer Lernorte in den Bildungsbereich können diese Defizite vermindert und die Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten dieser Generation erweitert werden.<sup>11</sup>

Die Kluft zwischen Theorie und Praxis ist ein stets diskutiertes Problem im Pflegebereich, wobei das Konzept außerschulischer Lernorte zur Förderung des Theorie-Praxis-Transfers beitragen kann. Ein weiteres Argument für die Relevanz des außerschulischen Lernens im Rahmen der Pflegeausbildung ist die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen. Diese sogenannten Soft Skills spielen in beruflichen Kontexten eine immer größere Rolle und sind vor allem für den sozialen, helfenden Pflegeberuf von hoher Bedeutung.<sup>12</sup> Auch Pestalozzi betont in seiner Forderung nach einem Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ die Bedeutung der Handlungsfähigkeit und des Gefühlsbereiches.<sup>13</sup>

---

<sup>7</sup> Vgl. Erhorn, J./ Schwier, J. 2016: 8.

<sup>8</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007:15.

<sup>9</sup> Vgl. Ebd: 45.

<sup>10</sup> Vgl. Ebd: 9.

<sup>11</sup> Vgl. Ebd: 43.

<sup>12</sup> Vgl. Müller-Commichau, W. 2011: 12.

<sup>13</sup> Vgl. Brühlmeier, A. 2006.



Das Konzept der außerschulischen Lernorte wird diesen Aspekten gerecht, indem aktives und selbstgesteuertes Explorieren und Erforschen der Lernenden unterstützt wird und die gesammelten Erfahrungen auf diese Weise mit unterschiedlichen Emotionen verknüpft werden. Emotionsbehaftete Lernerfahrungen sind erwiesenermaßen längerfristig im Gedächtnis verankert und wirken sich positiv auf die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen aus.<sup>14</sup> Trotz der Potenziale dieses Konzepts für den Bereich der Pflegeausbildung gibt es bislang keine Forschungsarbeiten, die das Konzept auf den Pflegebereich beziehen. Es steht eine relativ breite Auswahl an Literatur zur Verfügung über die Anwendung des Konzepts außerschulischer Lernorte im Sachkunde-, Geographie- oder Geschichtsunterrichts. Des Weiteren wird oftmals der Grundschulbereich fokussiert und weniger die Berufsbildung in den Blick genommen. Diese Ausarbeitung zielt darauf ab, theoretische Grundlagen und konkrete Handlungsempfehlungen für die Integration des Konzepts außerschulischer Lernorte in die Pflegeausbildung zu erarbeiten. Vor dem Hintergrund einer absehbaren Zusammenführung der einzelnen Pflegeausbildungen (Generalistik) in Deutschland hat sich die Autorin nicht für einen speziellen pfliegerischen Ausbildungsgang entschieden. Auf der Grundlage theoretischer Informationen soll vor allem anhand der detaillierten Betrachtung von zwei außerschulischen Lernorten im Bereich Natur sowie der Arbeits- und Produktionswelt eine Antwort auf die Frage gefunden werden, wie das Konzept außerschulischer Lernorte die Entwicklung und Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lernenden in der Pflegeausbildung beeinflusst.

Es wurde bereits erläutert, warum die Autorin sich für den Bereich der (Pflege-)Ausbildung entschieden hat. An dieser Stelle erfolgt ergänzend eine literaturbasierte Einordnung der Berufsbildung in den Kontext der Erwachsenenbildung. Es soll dargestellt werden, dass die Grenzen zwischen Berufs- und Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der steigenden Bedeutung des Konzepts Lebenslangen Lernens immer mehr ineinander übergehen. Die Erwachsenenbildungswissenschaftlerin Elke Gruber weist demnach auf eine „notwendige Symbiose“ von Erwachsenenbildung und Berufsbildung hin.<sup>15</sup> Sie führt weiterhin an, dass es sich bei den Auszubildenden im Dualen System vielmehr um junge Erwachsene als um Jugendliche handelt. Auch der Professor für Berufspädagogik, Felix Rauner, beschreibt auf der Grundlage einer berufspädagogischen Perspektive, dass Be-

---

<sup>14</sup> Vgl. Huber, M. / Krause, S. 2018: 8.

<sup>15</sup> Vgl. Arnold, R. 2015: 92.

rufspädagogik heute auch eine Erwachsenenpädagogik sein muss und die Erwachsenenpädagogik wiederum sich schon längst der Berufsbildung zugewandt hat.<sup>16</sup> Weitere Autoren, die zwischen der Berufsbildung und Erwachsenenbildung vermitteln sind u.a. Wolfgang Wittwer, Peter Faulstich und Karlheinz Geissler.<sup>17</sup>

### 1.2 Zielsetzung und Struktur der Arbeit

Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit soll die Relevanz des Konzepts außerschulischer Lernorte für den Bereich der Pflegeausbildung herausgearbeitet werden. Damit ist diese Arbeit in einer bereits aufgezeigten Forschungslücke angesiedelt und stellt relevantes Wissen für Bildungsinstitutionen im Pflegebereich zur Verfügung. Vor dem Hintergrund der beruflichen Tätigkeit als Lehrerin für Pflegeberufe ist es ein besonderes Anliegen der Verfasserin, mit dieser Ausarbeitung zu einer gezielteren und theoretisch fundierten Anwendung des Konzepts außerschulischer Lernorte in der Pflegeausbildung beizutragen.

Untersuchungen haben ergeben, dass das Aufsuchen außerschulischer Lernorte im Rahmen unterschiedlicher Themengebiete nur kurzfristig anhaltende positive Effekte in Form einer Motivationssteigerung bei den Lernenden hervorruft. Um diese Effekte mittel- und langfristig aufrecht zu erhalten, ist eine curriculare Einbindung außerschulischer Lernorte unerlässlich. Ein weiterer entscheidender Erfolgsfaktor einer außerschulischen Unterrichtsgestaltung ist eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung.<sup>18</sup> Dieser Aspekt ist von großer Bedeutung und erfordert von Seiten der Lehrenden spezifisches fachlich-methodisches Hintergrundwissen. Umso gravierender erscheint die Tatsache, dass in Bezug auf die fachdidaktische Aufarbeitung der außerschulischen Unterrichtsgestaltung immer noch Defizite bestehen. In diesem Sinne verspricht sich die Verfasserin durch die Bearbeitung dieser Thematik Impulse und Anregungen für eine effektivere Gestaltung außerschulischen Lernens in der Pflegeausbildung zu liefern. Das Konzept außerschulischer Lernorte sollte demzufolge gewinnbringend und zielführend, sowohl aus Sicht der Lehrenden als auch der Lernenden, zum Einsatz kommen. Dies erfordert zudem einen Perspektivwechsel, aber auch ein Umdenken in Bezug auf das Rollenverständnis vor allem auf Seiten der Lehrenden. Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Betroffenen für dieses

---

<sup>16</sup> Vgl. Arnold, R. 2015: 47.

<sup>17</sup> Vgl. Ebd: 94.

<sup>18</sup> Vgl. Guderian, P. 2007: 168.

Umdenken zu sensibilisieren und eine Reflexion des eigenen Rollenverständnisses anzubahnen. Nicht zuletzt sollen über die Darstellung der Grenzen, aber vor allem auch der Chancen und Potenziale außerschulischer Lernorte mögliche Zweifel reduziert und die Integration des Konzepts in Bildungskontexte - v.a. in den Bereich der Pflegeausbildung - voran getrieben werden.

Zu Beginn werden zunächst theoretische Grundlagen zum Konzept außerschulischer Lernorte dargelegt, wobei in diesem Kontext bereits stellenweise die Bedeutung unterschiedlicher Aspekte für die Pflege herausgearbeitet wird. In diesem Zusammenhang werden historisch relevante Eckdaten hinsichtlich der Entstehung des Konzepts, sowie Informationen zur Forschung und zum aktuellen Forschungsstand aufgeführt. Anschließend erfolgen die definitorische Begriffsabgrenzung außerschulischer Lernorte sowie die Darstellung der Zielsetzung des Konzepts. Daraufhin werden Potenziale und Vorteile, gefolgt von Grenzen und Schwierigkeiten außerschulischer Lernorte in den Blick genommen. Nachdem im Anschluss eine mögliche Einteilung außerschulischer Lernorte in unterschiedliche Bereiche aufgeführt wird, beinhalten die folgenden Punkte didaktische Informationen zum Konzept außerschulischer Lernorte. In diesem Zusammenhang werden verschiedene Unterrichts- und Sozialformen hinsichtlich ihrer Eignung für das außerschulische Lernen betrachtet. Des Weiteren werden das Rollenverständnis sowie erforderliche Kompetenzen der Lehrpersonen in den Blick genommen. Der letzte Punkt thematisiert die Relevanz der Vor- und Nachbereitung von außerschulischen Unterrichtsgestaltungen. Dieser Aspekt spielt eine große Rolle und wird daher im vierten Kapitel bei der näheren Betrachtung zweier Lernorte nochmals aufgegriffen. Im weiteren Verlauf der Ausarbeitung wird immer wieder auf diese theoretischen Grundlagen Bezug genommen, da sie auch als Grundlage für den Praxistransfer im vierten Kapitel dienen.

Das dritte Kapitel beleuchtet die Thematik der Kompetenz von zwei Seiten. Zu Beginn wird der Kompetenzbegriff im Allgemeinen in den Blick genommen, indem zunächst die Entwicklung vom Qualifikations- zum Kompetenzkonzept aufgezeigt wird und entsprechende berufs- und bildungspolitische Hintergründe erläutert werden. Des Weiteren erfolgen eine Definition des Kompetenzbegriffs sowie eine Abgrenzung zu nahestehenden Begriffen, wobei in diesen Zusammenhang auch der Bezug zur Ermöglichungsdidaktik hergestellt wird. Im Anschluss steht die Einteilung von Kompetenzen in Kompetenzebenen und -bereiche im Rahmen einer Kompetenzarchitektur sowie verschiedener Kompetenzmodelle im Fokus. Zuletzt geht es um die Kompetenzentwicklung im Allgemeinen sowie die Messung von Kompetenzen, wobei beispielhaft ein Instrument und eine Studie

zur Kompetenzmessung vorgestellt werden. In der zweiten Hälfte des dritten Kapitels wird die Thematik der Kompetenzen auf den Pflegeberuf bezogen und in diesem Hinblick zunächst der Begriff der Pflegekompetenz näher beleuchtet. Daraufhin erfolgt die Darstellung des Stufenmodells der Kompetenzentwicklung in der Pflege von Patricia Benner. Nach einer anschließenden Vorstellung allgemeiner pflegerelevanter Kompetenzprofile schließt das dritte Kapitel mit einer Ableitung von Pflegekompetenzen aus den von Christa Olbrich entwickelten vier Dimensionen pflegerischen Handelns ab.

Im vierten Kapitel greifen die beiden theoretischen Komplexe aus den vorherigen Kapiteln ineinander. Auf der Grundlage der zuvor erarbeiteten Informationen werden zwei außerschulische Lernorte ausgewählt und hinsichtlich ihrer Potenziale für die Pflegeausbildung untersucht. In diesem Zusammenhang wird der zugrunde liegenden Forschungsfrage zufolge vor allem die Entwicklung pflegerischer Kompetenzen analysiert. Zu Beginn des Kapitels wird die allgemeine Relevanz des Konzepts außerschulischer Lernorte für die Pflegeausbildung erläutert. Danach geht es dann um den Lernort „Wald“, wobei dieser zunächst in seinen Eigenschaften als außerschulischer Lernort näher beschrieben wird. Anschließend werden die Gründe aufgeführt, die zur Entscheidung für diesen Lernort beigetragen haben. Darauf folgt eine Anwendung des methodischen Dreischrittes, d.h. es werden allgemeine und pflegerelevante Informationen zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Waldbesuchs aufgeführt. Im Rahmen der Nachbereitung wird auch die Problematik der Kompetenzerfassung thematisiert. Zuletzt erfolgt der Blick auf die Entwicklung und Förderung unterschiedlicher pflegerelevanter Kompetenzen. In Bezug auf den zweiten Lernort der Lokalzeitung wurde ähnlich vorgegangen und zunächst mit einer Beschreibung des Lernortes begonnen. In diesem Zusammenhang erfolgt auch die Darstellung der Gründe, die zur Auswahl der Lokalzeitung als außerschulischen Lernort beigetragen haben. Im Anschluss folgen ebenfalls der methodische Dreischritt sowie der Blick auf die Kompetenzentwicklung am Lernort Lokalzeitung.

Die Ausarbeitung schließt mit einem Fazit und Ausblick ab.

## **2. Theoretische Grundlagen zum Konzept der außerschulischen Lernorte**

Das zweite Kapitel beinhaltet vor allem Grundlagenwissen zum Konzept der außerschulischen Lernorte. Zuerst werden zentrale Eckpunkte der Historie des Konzepts dargestellt. Im Anschluss erfolgt eine definitorische Annäherung an den Begriff des außerschulischen Lernens, wobei auch die Zielsetzung des Konzepts herausgearbeitet wird. Neben einer Darstellung der Vor- und Nachteile werden auch verschiedene Möglichkeiten der Klassifikation außerschulischer Lernorte thematisiert. Die letzten Punkte des Kapitels beziehen sich auf die konkrete Anwendung des Konzepts im schulischen Kontext. In diesem Zusammenhang werden verschiedene Unterrichtsmethoden sowie die Rolle der Lehrenden näher betrachtet. Zuletzt wird die Relevanz der Vor- und Nachbereitung im Rahmen der außerschulischen Unterrichtsgestaltung in den Blick genommen.

### **2.1 Geschichte**

Seit dem Altertum wurde die Schule als eine Lehranstalt verstanden. Es wurde die Auffassung vertreten, dass das Lernen nur im schulischen Rahmen stattfinden soll und das Klassenzimmer nicht verlassen werden muss. Dies kommt in den damals gebräuchlichen Begriffen wie „Buch- und Belehrungsschule“, „Lehrer- und Stoffschule“ oder „Sitz- und Paukschule“ zum Ausdruck.<sup>19</sup> Die ersten Ansätze einer Implementierung außerschulischer Lernorte in den Bildungsbereich sind in der Epoche der Aufklärung zu finden. In dieser Zeit etablierten unter anderem Comenius und Pestalozzi Begriffe wie „Realienunterricht“ und „Anschauungspädagogik“.<sup>20</sup> Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte basierte auf eher pragmatischen Begründungen, wie z.B. der Abhärtung und Gesunderhaltung sowie dem Kennenlernen von Arbeitsstätten. In der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts erlebte das Verlassen des Klassenzimmers eine Hochblüte.<sup>21</sup> In dieser Zeit wurde eine stärkere Öffnung der Schulen im Hinblick auf eine außerschulische Unterrichtsgestaltung gefordert.<sup>22</sup> John Dewey, ein Begründer der Projektmethode, maß außerschulischem Lernen eine besonders hohe Bedeutung im Rahmen von Projekten bei.<sup>23</sup> Weitere Reformpädagogen wie z.B. K. Hahn (Erlebnispädagogik) und M.

---

<sup>19</sup> Vgl. Burk, K. / Schönknecht, G. 2008: 23f.

<sup>20</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 18f.

<sup>21</sup> Vgl. Karpa, D. / Lübbecke, G. / Adam, B. 2015: 1.

<sup>22</sup> Vgl. Rohs, M. 2010: 35.

<sup>23</sup> Vgl. Karpa, D. / Lübbecke, G. / Adam, B. 2015: 1.

Montessori (Freiarbeit) plädierten für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte.<sup>24</sup> Zu dieser Zeit wuchs auch die Bedeutung von Schullandheimen und Freiluftschulen. Auch die Arbeitspädagogik ist als Vorläufer außerschulischen Lernens einzustufen, wobei G. Kerschensteiner mit seiner Arbeitsschule einen bedeutenden Beitrag leistete und die berufliche Bildung wesentlich beeinflusste.<sup>25</sup> Heutzutage kann das Konzept außerschulischer Lernorte besonders im Rahmen von Ganztagschulen zur vollen Entfaltung kommen.<sup>26</sup> Aktuelle Forderungen nach einer umfassenden Integration außerschulischen Lernens in den Bildungsbereich spiegeln sich z.B. in der Formel des Bundesjugendkuratoriums „Bildung ist mehr als Schule“ wieder.<sup>27</sup> Ein sehr aktuelles Beispiel für die wachsende Bedeutung außerschulischer Lernorte ist das von der Universität Vechta im Jahr 2017 entwickelte Bildungskonzept Regionales Lernen 21+. Es steht für außerschulisches, handlungsorientiertes Lernen im Nahraum und hat unter anderem die Berufsbildung, Umweltbildung sowie Nachmittagsangebote an Ganztagschulen als Schwerpunkte.<sup>28</sup> Letztlich ist noch darauf hinzuweisen, dass das Lernen historisch gesehen - ob bewusst oder unbewusst - schon immer in verschiedenen Lebensbereichen stattgefunden hat. Die aktuelle Wiederentdeckung von Lernorten außerhalb der Bildungsinstitutionen ist vor allem auf den Bedeutungszuwachs informeller Lernprozesse zurück zu führen.<sup>29</sup>

Zuletzt wird das Lernortkonzept noch in den Kontext der Erwachsenenbildung eingeordnet. Zunächst einmal ist anzuführen, dass die Thematik der Lernorte für die Erwachsenenbildung eine besondere Rolle spielt. Die Erwachsenenbildung definiert sich nicht durch einen identitätsstiftenden Ort, sie ist vielmehr in sehr unterschiedlichen Lernorten und Räumlichkeiten angesiedelt. Aus diesem Grund beschäftigt sich die Erwachsenenbildung recht ausführlich mit den Effekten räumlicher Gestaltung auf Lehr-Lernprozesse.<sup>30</sup> Das Konzept außerschulischer Lernorte hat daher auch für den Bereich der Bildung junger Heranwachsender und Erwachsener eine hohe Relevanz.

In den 1970er Jahren wurde der Lernortbegriff erstmals vom Deutschen Bildungsrat definiert, und zwar als eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Bildungseinrichtung, die Lernangebote systematisch organisiert. In den 1980er Jahren fand

---

<sup>24</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 19.

<sup>25</sup> Vgl. Rohs, M. 2010: 35.

<sup>26</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 113.

<sup>27</sup> Vgl. Bundesjugendkuratorium, 2002.

<sup>28</sup> Vgl. Diersen, G. 2017: 3.

<sup>29</sup> Vgl. Rohs, M. 2010: 34.

<sup>30</sup> Vgl. Kraus, K. 2010: 46.

eine Ausdifferenzierung von Lernorten in der Erwachsenenbildung in die Bereiche explizite (z.B. Volkshochschule), implizite (z.B. Familie) und intermediale Lernorte (z.B. Vereine) statt. Dennoch blieb der Fokus stets auf dem formal-organisierten, institutionsgebundenen Lernen. Erst mit der Mitberücksichtigung des informellen Lernens fand auch in der Erwachsenenbildung eine Ausweitung des Lernortkonzepts und eine stärkere Berücksichtigung außerschulischer Lernorte statt.<sup>31</sup>

### 2.2 Definition und Zielsetzung

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass es bislang keine einheitliche Definition außerschulischen Lernens gibt. Darüber hinaus werden unterschiedliche Begriffe für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte verwendet, wie z.B. Organisationsform der unmittelbaren Begegnung, Unterricht an Außenlernorten, Original- bzw. Realbegegnung oder Lernen außerhalb des Klassenzimmers.<sup>32</sup> Auch der Begriff der Exkursion wird synonym für das außerschulische Lernen verwendet, jedoch unterscheiden sich diese Begrifflichkeiten inhaltlich gesehen durch einen entscheidenden Aspekt. Damit das außerschulische Lernen nicht zur „Beliebigkeitsdidaktik“ wird, ist der Bezug zu einer übergeordneten Thematik und eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung unerlässlich. Eine Exkursion hingegen zeichnet sich insgesamt durch eine stärkere Eigendynamik aus, weshalb der rote Faden nicht immer klar nachvollziehbar ist.<sup>33</sup>

Das außerschulische Lernen kennzeichnet sich zunächst einmal dadurch, dass Lehrende und Lernende die Klassenräume und das Schulgebäude zum Zwecke des Lernens verlassen und externe Orte aufsuchen. Außerschulische Lernorte sollten demnach schulisch relevant sein, d.h. es sollte ein klarer Bezug zu einem übergeordneten Sachgebiet vorhanden sein.<sup>34</sup> Es handelt sich demzufolge um schulisch intendiertes Lernen, wobei die Lernenden sich unmittelbar und aktiv mit der räumlichen Umgebung sowie dem jeweiligen Lerngegenstand auseinandersetzen und dabei Erfahrungen sammeln, die in der Schule nicht in dieser Form vermittelt werden können. Dem Lerngegenstand kann dabei in seiner originalen Form begegnet werden (z.B. Denkmal, Bachlauf) oder er kann dekontextualisiert bzw. in einer künstlichen Umgebung eingebettet sein (z.B. Museum, Archive). Eine weitere Unterteilung von außerschulischen Lernorten betrifft den

---

<sup>31</sup> Vgl. Tippelt, R. / Reich-Claassen, J. 2010: S. 12f.

<sup>32</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 9.

<sup>33</sup> Vgl. Ebd: 16.

<sup>34</sup> Vgl. Karpa, D. / Lübbecke, G. / Adam, B. 2015: 2.

Grad der didaktischen Aufbereitung. Während einige speziell auf das Lernen ausgerichtet sind und einen expliziten Bildungsauftrag aufweisen (z.B. Science Center), haben andere wiederum keinen didaktischen Fokus und zeichnen sich eher durch Alltagsnähe aus (z.B. Marktplatz).<sup>35</sup> Im Rahmen der Klassifikation außerschulischer Lernorte in Kapitel 2.5 wird eine Unterteilung in verschiedene Bereiche des gesellschaftlichen Lebens aufgezeigt. Insgesamt wird deutlich, dass außerschulisches Lernen sehr facettenreich und vielschichtig ist und sehr unterschiedliche Ausprägungen haben kann. Ein außerschulischer Lernort sollte sich vor allem durch eine hohe Authentizität, Überschaubarkeit, erkennbare Strukturen am Lernort, exemplarischen Charakter, Eindeutigkeit des Sachverhaltes sowie einen hohen Anmutungs- und Erhebungsgrad kennzeichnen.<sup>36</sup>

Außerschulisches Lernen zielt darauf ab, den Lernenden die Erkundung und Erforschung des sinnlich Erfahrbaren zu ermöglichen und damit etwas anzubieten, was im schulischen Rahmen nicht möglich ist.<sup>37</sup> Die andere Art der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und das Aufbrechen schulischer Alltagsroutinen setzt ein hohes Motivationspotenzial frei, was sich insgesamt sehr förderlich auf den Lernprozess auswirken kann.<sup>38</sup> Vor dem Hintergrund des nachlassenden Interesses der Lernenden an verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ist es ein weiteres Ziel, auf diese Weise die Begeisterung der Lernenden vor allem für die Natur und Kulturwelt zu steigern. In diesem Sinne kann außerschulisches Lernen dazu beitragen, Defiziten entgegenzuwirken und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Das außerschulische Lernen eröffnet zudem die Möglichkeit einer optimalen Verzahnung von Theorie und Praxis<sup>39</sup> und ist demnach als eine sehr konkrete, anschauliche und ganzheitliche Form des Unterrichts anzusehen.<sup>40</sup> Weitere Potenziale und Vorteile außerschulischer Lernorte, aber auch Grenzen und Schwierigkeiten derselben werden im folgenden Kapitel aufgezeigt.

### 2.3 Potenziale

Im vorherigen Kapitel wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Realitäts- bzw. Lebensweltbezug eine Besonderheit für das außerschulische Lernen darstellt. Auf diese

---

<sup>35</sup> Vgl. Messmer, K. et al. 2011: 7.

<sup>36</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 9.

<sup>37</sup> Vgl. Karpa, D. / Lübbecke, G. / Adam, B. 2015: 10.

<sup>38</sup> Vgl. Burk, K. / Rautenberg, M. / Schönknecht, G. 2008: 17.

<sup>39</sup> Vgl. Ebd: 113.

<sup>40</sup> Vgl. Erhorn, J. / Schwier, J. 2016: 7.



Weise sammeln die Lernenden Primärerfahrungen, die im Gegensatz zu Sekundärerfahrungen die Basis für anschlussfähiges Wissen darstellen und die Herausbildung von Werten und Einstellungen fördern können.<sup>41</sup> Die Anschlussfähigkeit des Wissens wird zudem auch durch das problemorientierte Lernen erhöht. Außerschulisches Lernen eröffnet in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, verschiedene Problemstellungen vor Ort zu betrachten und selbständig zu lösen. Lerninhalte sollten mit Anwendungskontexten verknüpft werden, welche die Lernenden als persönlich relevant empfinden und einen praktischen Nutzen erkennen lassen.<sup>42</sup> Auf diese Weise werden die Lernenden in besonderer Weise kognitiv aktiviert, was wiederum eine deutliche Motivationssteigerung zur Folge haben kann.<sup>43</sup> Eine hohe Aktivität und Selbständigkeit der Lernenden im Lernprozess stellt ein zentrales Merkmal des modernen pädagogischen Verständnisses dar.<sup>44</sup> Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass autonomes Handeln und eine selbständige Steuerung und Gestaltung des eigenen Lernprozesses eine deutliche Steigerung des Eigeninteresses sowie der Eigenmotivation bewirken. In diesem Zusammenhang ermöglicht das außerschulische Lernen aus Sicht der Lernenden beispielsweise, die Phasen der Aktivität und Passivität weitestgehend selbst zu bestimmen. Auch im Hinblick auf die Gruppen- und Zeiteinteilung können den Lernenden erhebliche Freiräume geboten werden, wodurch insgesamt eine Eigenverantwortlichkeit für das Lernen entwickelt wird.

Eine Freiheit im weiteren Sinne kann aus Sicht der Lernenden auch darin gesehen werden, dass sie nicht so sehr unter dem Druck der Leistungsbewertung stehen. Obwohl eine Leistungsprüfung natürlich auch im Rahmen des außerschulischen Lernens möglich und durchaus erforderlich ist, erscheint der Leistungsdruck aus Sicht der Lernenden im außerschulischen Kontext nicht derart vordergründig wie innerhalb des Klassenraums. Dieser Effekt kann sich positiv auf das Lernen und die Leistung der Lernenden auswirken.<sup>45</sup>

Ein großes Potenzial außerschulischer Lernorte ist außerdem das Lernen durch aktive Konstruktion. Der Grundidee des Konstruktivismus zufolge ist Lernen nicht als passives Speichern von Informationen, sondern als aktives Konstruieren zu verstehen. Das auf diese Weise verarbeitete Wissen wird aufgrund einer größeren „Verstehenstiefe“ besser

---

<sup>41</sup> Vgl. Karpa, D. / Lübbecke, G. / Adam, B. 2015: 2f.

<sup>42</sup> Vgl. Tippelt, R. / Reich-Claassen, J. 2010: 13.

<sup>43</sup> Vgl. Karpa, D. / Lübbecke, G. / Adam, B. 2015: 3f.

<sup>44</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 9.

<sup>45</sup> Vgl. Ebd: 44f.

und nachhaltiger verstanden.<sup>46</sup> Dieser Behaltenseffekt wurde auch in einer bereits erwähnten Untersuchung, wonach 90% des Wissens durch eigenes Handeln gespeichert wird, belegt.<sup>47</sup>

Weiterhin stellt auch die fächerübergreifende, mehrperspektivische Sichtweise auf den Lerngegenstand am außerschulischen Lernort einen großen Vorteil dar. Die gesellschaftliche Wirklichkeit erschließt sich nur durch das Zusammenspiel verschiedener Fachrichtungen im Sinne einer Interdisziplinarität. Außerschulisches Lernen bietet optimale Voraussetzungen für eine Integration unterschiedlicher Unterrichtsdisziplinen. Die Bearbeitung der Problemstellung kann dann am außerschulischen Lernort durch den Einbezug und die Kombination dieser Fachperspektiven erfolgen. Damit wird das fachspezifische Denken zugunsten eines ganzheitlichen Lernens überwunden.<sup>48</sup> Dieser Ansatz ist vor allem für die Pflegeausbildung relevant, da eine ganzheitliche Sichtweise auf die Patienten/Patientinnen von großer Bedeutung ist. Außerdem wird schon seit einigen Jahren im Zuge einer Umstrukturierung der Curricula eine Abschaffung von Fächern und die Einführung von Lernsituationen angebahnt. Daher bietet sich das außerschulische Lernen im Rahmen der Pflegeausbildung ganz besonders dafür an, das fächerübergreifende, vernetzte und ganzheitliche Denken der Lernenden zu fördern.

Aufgrund einer Öffnung des Unterrichts in vielerlei Hinsicht kann das außerschulische Lernen auch besonders positiven Einfluss auf gruppendynamische Prozesse haben. Demnach geht das außerschulische Lernen häufig mit einer verbesserten Kooperation zwischen den Lernenden und einer positiven Beeinflussung des Lernklimas einher.<sup>49</sup> Soziale und persönliche Fähigkeiten werden neben fachlichen Kompetenzen besonders gefördert, was heutzutage grundsätzlich sowie speziell im Falle der Pflegeausbildung immer bedeutsamer wird. Letztlich bietet die offene Lernstruktur des außerschulischen Lernens auch optimale Möglichkeiten hinsichtlich einer Individualisierung von Lernprozessen.<sup>50</sup>

---

<sup>46</sup> Vgl. Karpa, D. / Lübbecke, G. / Adam, B. 2015: 3.

<sup>47</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 45.

<sup>48</sup> Vgl. Karpa, D. / Lübbecke, G. / Adam, B. 2015: 4.

<sup>49</sup> Vgl. Erhorn, J. / Schwier, J. 2016: 8.

<sup>50</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 118.

### 2.4 Schwierigkeiten und Grenzen

Zu den Herausforderungen im Rahmen des außerschulischen Lernens sind zunächst organisatorische Aspekte zu zählen. Vor allem innerschulische Abstimmungen bereiten dem Lehrpersonal in diesem Zusammenhang oftmals Schwierigkeiten. Aber auch Wartelisten an den Lernorten sowie ein insgesamt höherer Mehraufwand durch die Beschaffung und Aufarbeitung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien sind diesbezüglich anzuführen.<sup>51</sup> Im Rahmen der Vorbereitung sollten aus Sicht der Lehrenden aber auch Aspekte der Finanzierung und Erreichbarkeit des außerschulischen Lernortes bedacht werden. Einer Studie des Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität Regensburg zufolge wird der Kostenaspekt aus Sicht der Lehrenden mit 53,3 Prozent als größte Problematik angesehen. Als weitere Erschwernisse bei der Durchführung von außerschulischem Lernen werden an zweiter Stelle Zeitdruck (51,7 Prozent) und drittens die Entfernung (36,8 Prozent) genannt.<sup>52</sup> Vor allem im Bereich der Berufsbildung ist es möglich, die Lernenden in die Planung und Organisation der außerschulischen Unternehmung einzubinden.<sup>53</sup>

Des Weiteren ist das Aufsuchen außerschulischer Lernorte mit unterschiedlichen Gefahren und Risiken, z.B. bezogen auf den Straßenverkehr, verbunden.<sup>54</sup> Außerdem bieten außerschulische Lernorte vor allem aufgrund der offeneren Lernstruktur mehr Freiräume für die Lernenden, was wiederum auch zu einer Grenzüberschreitung bzw. unangemessenen Verhaltensweisen derselben führen kann.<sup>55</sup> Hinzu kommt, dass sich auch das Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden beim Lernen außerhalb des Klassenzimmers verändert. Dies kann anfangs zunächst zu Irritationen und Spannungen im Verhältnis zwischen beiden Parteien führen. Diese Probleme können jedoch abgemildert werden, indem im Vorfeld über entsprechende Verhaltensweisen und Rollen gesprochen wird.

Ein weiterer problematischer Effekt des Aufsuchens außerschulischer Lernorte ist eine mögliche Überforderung der Lernenden im Sinne eines „kognitiven Overloads“. Der Grund hierfür ist, dass außerschulische Lernorte oftmals mehrere Sinne ansprechen und auch großen Einfluss auf die Gefühlslage der Lernenden haben können.<sup>56</sup> Auch die Begegnung mit Experten am Lernort kann diesen Effekt noch verstärken, weshalb eine anschließende Reflexion und Diskussion unbedingt von Nöten ist. Auch die Bedeutung

---

<sup>51</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 13.

<sup>52</sup> Vgl. Ebd: 67.

<sup>53</sup> Vgl. Ebd: 62.

<sup>54</sup> Vgl. Karpa, D. / Lübbecke, G. / Adam, B. 2015: 5.

<sup>55</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 66.

<sup>56</sup> Vgl. Guderian, P. 2007: 17f.

einer umfassenden Vorbereitung der Lernenden wird in diesem Kontext deutlich, um einer Überforderung präventiv entgegenzuwirken und etwaige negative Folgen auf die Lernprozesse und Leistungen der Lernenden zu verhindern.<sup>57</sup>

Letztlich stellen auch die Leistungsüberprüfung und Ergebnissicherung beim außerschulischen Lernen eine besondere Herausforderung für die Lehrpersonen dar. Einer Anwendung klassischer Kriterien, z.B. im Rahmen einer Lernzielüberprüfung, sind hier Grenzen gesetzt. Andererseits kann diese Problematik vor allem für die Lernenden auch von Vorteil sein, da eine Verringerung des Leistungsdrucks sowie die Beteiligung der Lernenden bei der Zielbestimmung eine Leistungssteigerung zur Folge haben kann.<sup>58</sup>

## 2.5 Klassifikation

Außerschulische Lernorte werden in der Literatur nach verschiedenen Aspekten klassifiziert. Demnach existieren unterschiedliche Unterteilungen, z.B. nach dem Grad der Didaktisierung oder der Art der Begegnung mit dem Lerngegenstand<sup>59</sup> (vgl. Kapitel 2.2). Im Folgenden soll eine Klassifikation außerschulischer Lernorte in vier Bereiche des gesellschaftlichen Lebens von Jürgens (1993) vorgestellt werden, wobei jedem Bereich beispielhaft einige Lernorte zugeordnet sind. Die einzelnen Bereiche kennzeichnen sich durch entsprechende Eigenschaften, die im Folgenden zusammenfassend beschrieben werden.

Die Natur (belebt und unbelebt)	Die Kulturwelt	Orte und Stätten der menschlichen Begegnung	Die Arbeits- und Produktionswelt
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wald</li> <li>○ Bach oder Fluss</li> <li>○ Seen, Ufer, Auen, Biotope</li> <li>○ Steinbruch oder Felsen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Museen</li> <li>○ Kirchen, Dome und Münster</li> <li>○ Schlösser und Burgen</li> <li>○ Friedhöfe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Messen</li> <li>○ Demonstrationen</li> <li>○ Tagungen (Verbände, Parteien)</li> <li>○ Volksfeste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Betriebe</li> <li>○ Unternehmen</li> <li>○ Konzerne</li> <li>○ Medienzentren (Lokalzeitung, Verlage, Lokalsender)</li> </ul>

**Tab. 1:** Klassifikation außerschulischer Lernorte<sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> Vgl. Karpa, D. / Lübbecke, G. / Adam, B. 2015: 5.

<sup>58</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 59f.

<sup>59</sup> Vgl. Ebd: 13.

<sup>60</sup> In Anlehnung an: Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 69ff.

### Natur

Die Natur als außerschulischer Lernort kann in vorstrukturierte (z.B. Zoo, ökologische Lehrpfade, Bauernhof, Umweltzentrum etc.) sowie pädagogisch nicht-vorstrukturierte Lernorte (z.B. Wald, Fluss, Park, Steinbruch) eingeteilt werden. Darüber hinaus können Lerngegenstände der unbelebten (z.B. See, Luft, Stein) oder der belebten Natur (z.B. Pflanzen, Tiere) unterschieden werden. Insgesamt kennzeichnen sich Lernorte im Bereich der Natur durch eine sehr offene Lernstruktur.<sup>61</sup> Die Erschließung der Umgebung durch aktives Erkunden und Erforschen der Lernenden wird ermöglicht, wobei hierfür im Klassenraum oftmals die Zeit- und Raumkapazitäten fehlen.<sup>62</sup> Dem Lernort Natur liegt ebenfalls das Ziel der Förderung des Naturbewusstseins zugrunde. Nach dem Konzept „Flow Learning“ von Cornell kann dieses Bewusstsein bei Kindern in vier fließenden Stufen gefördert werden: Begeisterung wecken, konzentriert wahrnehmen, unmittelbar erfahren und zuletzt das Teilen dieser Erfahrungen mit anderen Personen.<sup>63</sup> Kinder weisen für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte in der Natur besonders gute Voraussetzungen auf. Ihr Denken ist weniger fächerbezogen und sie lassen sich von Erlebnislust getrieben ganzheitlich und mit großem Eifer auf Situationen ein.<sup>64</sup> Dennoch bietet der Lernort Natur auch für andere Altersstufen sowie insbesondere für den Kontext der Pflegeausbildung große Potenziale. Um diese Potenziale aufzuzeigen, wird im vierten Kapitel die Integration des außerschulischen Lernortes „Wald“ in die Pflegeausbildung thematisiert. Nicht zuletzt leistet das Aufsuchen von Lernorten im Bereich der Natur auch einen Beitrag zur regionalen Natur - und Umweltbildung, indem es den Aufbau eines regionalen Umweltwissens und die Entwicklung von Umweltkompetenzen fördert.<sup>65</sup>

### Kulturwelt

Der Begriff „Kultur“ steht für alles vom Menschen während einer Epoche Geschaffenes und Gestaltetes und wird daher auch als Gegensatz zur vom Menschen nicht geschaffenen Natur gesehen. Kultur begegnet den Individuen in jeglichen Lebensbereichen und sie umfasst vielfältige Bereiche, wie in der oben aufgeführten Tabelle zu erahnen ist.<sup>66</sup>

---

<sup>61</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 70.

<sup>62</sup> Vgl. Dietrich, J. 2016: 63.

<sup>63</sup> Vgl. Blaseio, B. 2008: 220.

<sup>64</sup> Vgl. Dietrich, J. 2016: 62.

<sup>65</sup> Vgl. Blaseio, B. 2008: 224.

<sup>66</sup> Vgl. College Contact GmbH, o.J.

Die Begegnung mit der Kulturwelt und die reflektierende Auseinandersetzung mit materieller und immaterieller Kultur stellen zentrale Elemente von Bildung im Allgemeinen dar. Auf diese Weise werden kulturelle Beteiligung und Partizipation der Individuen realisiert und gefördert.<sup>67</sup> Auch vor dem Hintergrund der steigenden kulturellen Heterogenität der Gesellschaft ist die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz durch das Aufsuchen kultureller außerschulischer Lernorte von Bedeutung.<sup>68</sup> Orte, die Kultur repräsentieren oder präsentieren, zeichnen sich insgesamt durch eine eher gebundene Lernstruktur im Vergleich zur Natur aus (z.B. Museum). Moderne Museen haben aber heutzutage unter anderem aufgrund ihrer architektonischen Struktur und modernen Konzeptionen einen sehr viel offeneren Charakter und ermöglichen handlungsorientiertes, entdeckendes Lernen.<sup>69</sup> In Deutschland ist mittlerweile eine gut ausgebaute Infrastruktur kultureller und künstlerisch-kreativer Lernorte außerhalb der Schule vorhanden.<sup>70</sup>

### **Orte und Stätten der menschlichen Begegnung**

Orte und Stätten der menschlichen Begegnung sind eng gebunden an die Kulturwelt und dennoch sind sie durch einen Unterschied voneinander abzugrenzen. Während es im Bereich der Kultur vordergründig um die Begegnung mit dem kulturellen Objekt oder Ort geht, liegt der Schwerpunkt hier auf der organisierten Begegnung mit den Menschen und der gemeinsam beabsichtigten Handlung. Menschen finden sich zu diesem Zwecke an einem Ort ein, um gemeinsam zu kommunizieren und interagieren. Als ein Teil der Situation können die Lernenden aktiv eingreifen und mitbestimmen, z.B. im Falle einer Demonstration. Diese Lernorte sind jedoch aufgrund der oftmals vorhandenen Menschenmassen relativ risikobehaftet und schwer zu kontrollieren.<sup>71</sup>

### **Arbeits- und Produktionswelt**

Das außerschulische Lernen im Bereich der Arbeits- und Produktionswelt beinhaltet zwei methodische Grundformen: die Betriebserkundung und die Betriebsbesichtigung.

---

<sup>67</sup> Vgl. Hallmann, K. 2008: 306.

<sup>68</sup> Vgl. Ebd: 313f.

<sup>69</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 71.

<sup>70</sup> Vgl. Hallmann, K. 2008: 307.

<sup>71</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 72f.

Die Betriebserkundung kann als Gesamt- oder Bereichserkundung umgesetzt werden. In beiden Fällen haben die Lernenden die Möglichkeit zur aktiven Begegnung und Auseinandersetzung mit der Realität. Bei der Betriebsbesichtigung hingegen liegt der Schwerpunkt auf der Beobachtung. Es werden zumeist ein Rundgang und ein anschließender Vortrag durchgeführt, wobei es oftmals zu einer hohen Informationsflut kommt. Daher ist eine Kombination aus Betriebserkundung und -besichtigung von Vorteil. Als wesentliche methodische Elemente bieten sich im Rahmen des Aufsuchens außerschulischer Lernorte der Arbeits- und Produktionswelt Interviews und Expertenbefragungen an. Auf diese Weise werden neben den fachlichen auch die sozialen und methodischen Kompetenzen der Lernenden gefördert.<sup>72</sup> Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte der Arbeits- und Produktionswelt ist vor allem für Lernende innerhalb der Berufsbildung von Bedeutung, da sie unmittelbar mit ihrer beruflichen Zukunft beschäftigt und konfrontiert sind. Daher wird im vierten Kapitel neben dem Lernort „Wald“ auch ein Lernort aus dem Bereich der Arbeits- und Produktionswelt auf die Pflegeausbildung bezogen.

### 2.6 Unterrichts- und Sozialformen



**Abb. 1:** Beispielhafte Unterrichts- und Sozialformen außerschulischen Lernens<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 74f.

<sup>73</sup> In Anlehnung an: Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 49.

Das außerschulische Lernen kann als Aktionsform des Unterrichts, jedoch aufgrund des zeitlichen Umfangs auch als methodische Großform angesehen werden. Innerhalb des außerschulischen Lernens als Methode der Makroebene kommen unterschiedliche Sozialformen zum Einsatz.<sup>74</sup> Aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen am außerschulischen Lernort bieten sich vor allem offene Lernformen an. Zu den gängigen Sozialformen des außerschulischen Lernens gehören Projektarbeit sowie Partner- und (Klein-)gruppenarbeit.<sup>75</sup> Hierfür bietet das außerschulische Lernen optimale Voraussetzungen im Vergleich zum Lernen innerhalb des Klassenraums. Neben der Förderung sozialer und persönlicher Kompetenzen der Lernenden wird auch die Gruppendynamik positiv beeinflusst. Am außerschulischen Lernort werden vor allem die Kommunikation, Arbeitsteiligkeit sowie sozial positives Miteinander geschult, was durch den Einsatz von Partner- und Gruppenarbeit am außerschulischen Lernort nochmals unterstützt werden kann. Darüber hinaus wird kreatives Denken und der wertschätzende Umgang der Lernenden untereinander gefördert.<sup>76</sup> Gerade diesen Fähigkeiten kommt vor dem Hintergrund veränderter Lebens- und Alltagswelten der Lernenden eine große Bedeutung zu. Die Einzelarbeit ist zwar phasenweise in Abhängigkeit des jeweiligen Lernortes und weiterer Faktoren (z.B. Klassenstärke) durchaus angebracht und sinnvoll, dennoch spielt sie im Rahmen des außerschulischen Lernens eher eine untergeordnete Rolle.

In der oben aufgeführten Abbildung ist ersichtlich, dass auch das Interview, Plan- oder Rollenspiele, die Erhebung sowie der Vortrag zu den möglichen Unterrichts- und Sozialformen des außerschulischen Lernens zählen. Im vorherigen Unterkapitel (vgl. 2.5) wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich das Interview vor allem im Bereich der Arbeits- und Produktionswelt im Rahmen des Aufeinandertreffens mit Experten besonders anbietet. Es dient in diesem Zusammenhang als wichtiges Element der Informationsbeschaffung und fördert die methodischen Kompetenzen der Lernenden.<sup>77</sup>

Die Projektmethode ist auf der Makroebene der Methoden anzusiedeln und stellt ebenfalls eine sehr gängige Unterrichtsform des außerschulischen Lernens dar. Projekte erstrecken sich meistens über einen längeren Zeitraum und gewinnen daher vor allem vor dem Hintergrund der steigenden Anzahl an Ganztagschulen an Bedeutung. Aber auch für den Unterricht berufsbildender Schulen bieten sich vor allem Kurzzeitprojekte, aber auch Projektwochen an.<sup>78</sup>

---

<sup>74</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 17.

<sup>75</sup> Vgl. Ebd: 12.

<sup>76</sup> Vgl. Ebd: 52.

<sup>77</sup> Vgl. Ebd: 75.

<sup>78</sup> Vgl. Diersen, G. 2017: 12.



Plan- und Rollenspiele eignen sich vor allem für die Vor- und Nachbereitung außerschulischen Lernens, können aber auch während der Durchführung zur Anwendung kommen. Sie fördern im besonderen Maße das vernetzte Denken, die Kritikfähigkeit, Flexibilität und Argumentationsfähigkeit sowie das Problembewusstsein.<sup>79</sup>

Der Vortrag kommt beispielsweise bei Betriebsbesichtigungen, aber auch an kulturellen Orten oder im Rahmen von Geländeführungen zum Einsatz und hat in diesem Zusammenhang auch durchaus seine Berechtigung. Dennoch ist schlussendlich nochmals zu betonen, dass die mit dem Aufsuchen des außerschulischen Lernortes einhergehende Öffnung des Unterrichts auch durch die Anwendung entsprechend offener Unterrichtsformen unterstützt werden sollte. Auf diese Weise kann die volle Ausschöpfung der Potenziale und Vorteile des außerschulischen Lernens erreicht werden. Lehrerzentrierte Unterrichtsformen sollten demnach zugunsten von Partner- und Kleingruppenarbeit in den Hintergrund treten, was wiederum Einfluss auf die Rolle der Lehrenden am außerschulischen Lernort hat.

### 2.7 Rolle und erforderliche Kompetenzen der Lehrenden

Die Rolle der Lehrperson variiert je nach angewandter Unterrichts- bzw. Sozialform. In jedem Fall rückt die rein lehrende Tätigkeit am außerschulischen Lernort zugunsten einer beratenden Funktion zeitweise in den Hintergrund. Demnach sollte sich die Lehrperson auch als gleichberechtigter Partner der Lernenden ansehen und bereit sein, auch einmal mitzuarbeiten und vom außerschulischen Lernort zu lernen. Grundsätzlich ist es wichtig, dass die Lehrperson selbst Interesse am außerschulischen Lernort hat und überzeugt von der Sinnhaftigkeit dieser außerschulischen Aktivität ist.<sup>80</sup> Dadurch setzt bestenfalls auch eine Begeisterung für den außerschulischen Lernort bei den Lernenden ein, was die Motivation und das Interesse steigert.

Die Rolle des Lehrenden kann von der kompletten Übernahme der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung bis hin zur reinen Unterstützungs- und Absicherungsfunktion bei intensivem Einbezug der Lernenden reichen. Allgemein ist die Lehrperson für die Organisation und Planung des Besuchs zuständig, wobei unterschiedliche Faktoren (Alter der Lernenden, Sozialform, Art der außerschulischen Unternehmung etc.) darüber entscheiden, in welchem Ausmaß die Lernenden dabei mitwirken. Des Weiteren initiiert

---

<sup>79</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 54.

<sup>80</sup> Vgl. Ebd: 57.

und begleitet die Lehrperson den Lernprozess und fungiert als Impulsgeber und Vermittler, wobei die Lernenden zur autonomen und selbstgesteuerten Gestaltung dieses Prozesses aufgefordert sind.<sup>81</sup> Außerschulische Lernsituationen kennzeichnen sich dadurch, dass nicht alle Schritte und Vorkommnisse vorherzusehen und kontrollierbar sind. Dies erfordert von Seiten der Lehrenden ein hohes Maß an situativer Kompetenz und Flexibilität. Sie sollten dazu in der Lage sein, den Wunsch nach Übersichtlichkeit abzulegen und sich auf eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf den Verlauf des Lernprozesses einzulassen.<sup>82</sup> Damit ist zwar ein Risiko verbunden, dieses macht sich jedoch im Hinblick auf die individuelle Berücksichtigung situativ auftretender Bedürfnisse und Interessen der Lernenden am außerschulischen Lernort bezahlt.

Lehrenden sollte darüber hinaus bewusst sein, dass die Ermöglichung und Förderung des autonomen Arbeitens am außerschulischen Lernort von großer Bedeutung ist, da dies die Motivation der Lernenden positiv beeinflusst. Neueren pädagogisch-psychologischen Theorien zur Lernmotivation zufolge sind in diesem Zusammenhang neben der Autonomie auch die Befriedigung nach Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (basic needs) relevant.<sup>83</sup> Diese Aspekte sollten vor allem im Rahmen der Vorbereitung hinsichtlich Methoden- und Materialenauswahl bedacht werden. Nicht zuletzt sollten auch sozio-ökonomische und kulturelle Voraussetzungen sowie weitere Faktoren von Seiten der Lehrenden im Blick behalten werden. Dazu zählen unter anderem die Klassenstärke, materielle Ausstattung, Kommunikationsformen, Anteil der Lernenden mit Migrationshintergrund, Lernhaltung, Vorwissen sowie Lerntempo der Lernenden.<sup>84</sup>

Der geschilderte Wandel im Rollenverständnis der Lehrenden, die notwendige Wissensgrundlage in Bezug auf eine methodisch-didaktisch sinnvolle Gestaltung außerschulischer Lernsituationen sowie die Beachtung unterschiedlicher Voraussetzungen und beeinflussender Faktoren erfordern spezifische Kompetenzen von den Lehrenden. Diese Kompetenzen müssen daher zwangsläufig im Rahmen der Lehrpersonenbildung angebahnt werden, damit diese das Potenzial außerschulischer Lernanlässe durch lernförderliche Lernumgebungen und geeignete Einbindung in den Unterricht ausschöpfen können.<sup>85</sup> Diesbezüglich sind aktuell Bemühungen erkennbar und auch Ideen sowie erste Umsetzungsbeispiele vorhanden, dennoch konnte dieser Aspekt der Professionalisierung in der Ausbildung von Lehrpersonen noch nicht fest verankert werden.<sup>86</sup>

---

<sup>81</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007:12.

<sup>82</sup> Vgl. Arnold, R. 2015: 89.

<sup>83</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 117.

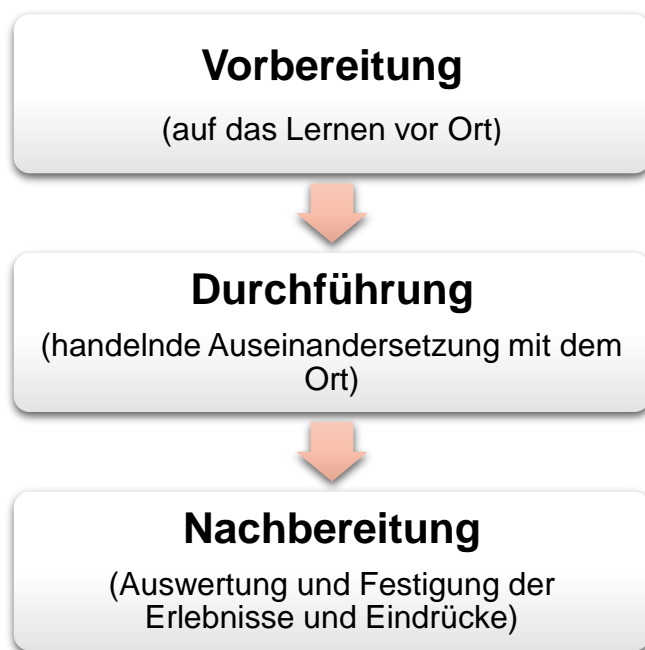
<sup>84</sup> Vgl. Ebd: 46f.

<sup>85</sup> Vgl. Brovelli, D. / von Niederhäusern, R. / Wilhelm, M. 2011: 350.

<sup>86</sup> Vgl. Ebd: 342.

### 2.8 Relevanz der Vor- und Nachbereitung

Die folgende Abbildung zeigt den methodischen Dreischritt aus Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung, der auch für das außerschulische Lernen empfohlen wird. In diesem Kapitel soll es darum gehen, vor allem die Bedeutung der Vor- und Nachbereitung hervorzuheben und entsprechende Begründungstheorien zu erläutern. Auf konkrete inhaltliche Aspekte der jeweiligen drei Bereiche wird im vierten Kapitel in Bezug auf die Lernorte „Wald“ und „Besuch der Lokalzeitung“ näher eingegangen.



**Abb. 2:** Planungsdreischritt für das außerschulische Lernen<sup>87</sup>

Zunächst einmal ist eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung die Voraussetzung dafür, dass das lernförderliche Potenzial und der Mehrwert außerschulischer Lernorte insgesamt ausgeschöpft wird.<sup>88</sup> Eine entsprechende fachdidaktische Inszenierung außerschulischer Lernprozesse verhindert, dass das Aufsuchen außerschulischer Lernorte ausschließlich „Ausflugscharakter“ erhält und als „Ein-Tages-Erlebnis“ wahrgenommen wird.<sup>89</sup> Die Vorbereitung sollte vor allem kognitive, geographische und psychologische Faktoren umfassen, um die Chance auf eine erfolgreiche außerschulische Lernsituation zu erhöhen.<sup>90</sup>

---

<sup>87</sup> In Anlehnung an: Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 76.

<sup>88</sup> Vgl. Ebd: 16.

<sup>89</sup> Vgl. Guderian, P. 2007: 37.

<sup>90</sup> Vgl. Ebd: 21.

Eine kognitive Überforderung im Rahmen des außerschulischen Lernens kann erwiesenermaßen negativen Einfluss auf die Leistungen der Lernenden haben.<sup>91</sup> Zu diesem Zwecke ist es wichtig, schon im Vorfeld eine gewisse Vertrautheit mit der außerschulischen Lernumgebung herzustellen. Mithilfe von Folien, Bildern und Videos können somit grundlegende geographische Kenntnisse bei den Lernenden angebahnt werden. Dadurch wird den Lernenden im Rahmen der Durchführung der außerschulischen Unternehmung die Orientierung erleichtert. Auf diese Weise können sich die Lernenden auf die eigenen Wahrnehmungsprozesse und Erforschungsaktivitäten konzentrieren und sich gezielt mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen.<sup>92</sup>

Des Weiteren sollte im Zuge der Vorbereitung eine Grundlage an Wissen und Informationen in Bezug auf den außerschulischen Lernort, die übergeordneten Sachzusammenhänge und den Bildungsgegenstand geschaffen werden. Die Lernenden haben ganz individuelle Erwartungen an das Aufsuchen des außerschulischen Lernortes. Diese sollten offen kommuniziert werden, um sie gegebenenfalls in Richtung allgemein festgelegter Lernziele zu lenken. Eine gemeinsame Wissensgrundlage ist auch notwendig, um eventuelle Fehlschlüsse und Fehlvorstellungen aufgrund von mangelnden oder gar falschen Vorkenntnissen zu vermeiden. An dieser Stelle kann erneut auf die Lerntheorie des Konstruktivismus verwiesen werden, wonach neues Wissen anschlussfähig sein muss. Die Effektivität des außerschulischen Lernens kann demnach gesteigert werden, sofern an bestehende Grundlagenkenntnisse angeknüpft werden kann. Sofern die am außerschulischen Lernorte gemachten Erfahrungen und Erlebnisse in den bisherigen Wissensstand eingeordnet werden können, ist eine intensive Auseinandersetzung mit der außerschulischen Lernumgebung möglich. Andernfalls besteht die Gefahr einer eher oberflächlichen oder gar fehlgeleiteten Beschäftigung mit dem jeweiligen Lerngegenstand.<sup>93</sup> Nicht zuletzt ist neben geographischen Kenntnissen und einer Informationsbasis auch das Einüben etwaiger grundlegender Fähigkeiten im Vorfeld außerschulischen Lernens von Bedeutung.

Im Rahmen der Dissertation von Guderian (2007) zum Einfluss mehrmaliger Besuche eines Schülerlabors auf die Entwicklung des Interesses an der Physik konnte festgestellt werden, dass ein- oder mehrmalige Besuche außerschulischer Lernorte ohne Einbindung in den Unterricht nur eine kurzfristige Steigerung des Interesses bewirkten.<sup>94</sup>

---

<sup>91</sup> Vgl. Guderian, P. 2007: 17f.

<sup>92</sup> Vgl. Ebd: 22.

<sup>93</sup> Vgl. Ebd: 24.

<sup>94</sup> Vgl. Ebd: 165.

Sofern der Besuch aus Sicht der Lernenden allerdings wahrnehmbar mit Unterrichtsinhalten verzahnt war und im Rahmen einer curricularen Einbindung wiederholte Besuche des außerschulischen Lernortes stattfanden, konnte das Interesse immerhin mittelfristig stabilisiert werden. Dadurch konnten die Lernenden dem Aufsuchen des außerschulischen Lernortes einen Sinn beimessen.<sup>95</sup> Die curriculare Einbettung beinhaltet vor allem eine sorgfältige Vorbereitung sowie eine reflektierende Nachbereitung, was nochmals die Relevanz dergleichen für den Erfolg außerschulischen Lernens unterstreicht. Dieser Zusammenhang konnte in weiteren, vergleichbar angelegten Forschungsarbeiten bestätigt werden.

### **3. Kompetenz – Allgemein und im Kontext der Pflege**

Zu Beginn des folgenden Kapitels wird die Entwicklung vom Qualifikations- zum Kompetenzbegriff dargestellt, um daran anschließend den Begriff der Kompetenz definitorisch abzugrenzen. Es wird ein Bezug zwischen dem Kompetenzkonzept und dem außerschulischen Lernen hergestellt und aufgezeigt, inwiefern die beiden Konzepte den Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik entsprechen. Anschließend stehen die Einteilung von Kompetenzen in Kompetenzebenen und -bereiche, gefolgt von der Kompetenzentwicklung und Verfahren zur Kompetenzerfassung im Fokus. Die weiteren Punkte dieses Kapitels beschäftigen sich konkret mit Pflegekompetenzen. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der Pflegekompetenz definiert und anschließend das Stufenmodell der Kompetenzentwicklung in der Pflege von Patricia Benner dargestellt. Um eine Grundlage für die Kompetenzentwicklung im vierten Kapitel zu schaffen, werden dann allgemeine pflege-relevante Kompetenzprofile in den Blick genommen. Zuletzt erfolgt die Betrachtung des Pflegemodells von Christa Olbrich, wobei die vier Dimensionen pflegerischen Handelns sowie die daraus abzuleitenden pflegerischen Kompetenzen aufgezeigt werden.

#### 3.1 Paradigmenwechsel: Von der Qualifikation zur Kompetenz

Das komplexe Thema Kompetenzen wird im Zusammenhang mit dem Konzept Lebenslangen Lernens aktuell umfangreich diskutiert. Es ist Ausgangspunkt von zum Teil heftig geführten Auseinandersetzungen und ein Kernelement von Tagungen, Kongressen,

---

<sup>95</sup> Vgl. Guderian, P. 2007: 168.

Praxiskonzepten und Publikationen. Der Kompetenzbegriff ist Dieter Gnahs zufolge zu einem „Schlüsselbegriff der politischen, wissenschaftlichen und bildungspraktischen Diskussion geworden“<sup>96</sup>. Dies spiegelt sich vor allem in Form von intensiven nationalen und internationalen Forschungsaktivitäten und der daraus resultierenden Entwicklung von Modellen und Konzepten zur Beschreibung, Systematisierung, Erfassung, Messung und Entwicklung von Kompetenzen wieder. Weitere Aktivitäten der jüngsten und aktuellen Kompetenzforschung sind mit dem Ziel verbunden, Kompetenzen bewusst und vergleichbar zu machen. Doch wie hat sich eine derartig breite Resonanz des Kompetenzkonzepts entwickelt? Welche gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen sind für die steigende Bedeutung von Kompetenzen verantwortlich?

Das Zitat der Mitgliederversammlung der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) aus dem Jahr 2006 bringt die Hintergründe auf den Punkt:

„Im internationalen Wettbewerb sind hohe Kompetenzen der Mitarbeiter ein nachhaltiger Wettbewerbsvorteil. Deutschland verfügt über solche Ressourcen. Es geht darum, diese weiterzuentwickeln und zu erschließen. Von besonderer Bedeutung dabei ist die Entwicklung von Kompetenzen für Innovationen.“<sup>97</sup>

Seit den 80er Jahren ist es zu gravierenden Veränderungen in den betrieblichen Organisations- und Arbeitsstrukturen gekommen. Vor dem Hintergrund der Globalisierung ist die Lebens- und Arbeitswelt immer komplexer, dynamischer und vernetzter geworden.<sup>98</sup> Die bis dahin vorwiegend arbeitsteilige Produktion (Taylorismus) wurde durch ganzheitliche und funktionsorientierte Arbeitsformen abgelöst.<sup>99</sup> Diese Entwicklungen erfordern flexible Mitarbeiter, die zunehmend selbstorganisiert für ihre Lebensgestaltung und den Verlauf ihrer Bildungsbiografie verantwortlich sind. Diese Entwicklung kam in den Begriffen „Individualisierung“ und „Humanisierung der Arbeit“ zum Ausdruck. Das Überleben eines Unternehmens ist nicht mehr nur von der Qualität der Produkte abhängig, sondern von der Kompetenz und dem Leistungspotenzial seiner Mitarbeiter. Sie stellen die zentrale Ressource im Unternehmen dar, indem sie - gemäß des oben aufgeführten Zitats - über die Kompetenz zur Entwicklung weltmarktfähiger und wettbewerbsentscheidender Innovationen verfügen. Der zukünftige globale Wettbewerb wird demnach als Konkurrenzkampf geführt, in dem die Kompetenzen der Mitarbeiter maßgeblich für das wirtschaftliche Ergebnis eines Unternehmens verantwortlich sind.<sup>100</sup>

---

<sup>96</sup> Gnahs, D. 2007: 11.

<sup>97</sup> ABWF 2006: 1.

<sup>98</sup> Vgl. Erpenbeck, J. / Sauter, W. 2010a: 77f.

<sup>99</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 54.

<sup>100</sup> Vgl. Erpenbeck, J. / Sauter, W. 2010a: 5.

In diesem Zusammenhang rückte das „Selbst“ des Mitarbeiters und dessen Eigenständigkeit, Autonomie, Flexibilität und Handlungsfähigkeit zunehmend in den Fokus.<sup>101</sup> Der wachsenden Bedeutung dieser übergeordneten Fähigkeiten sollte das von Mertens entwickelte Konzept der Schlüsselqualifikationen Rechnung tragen. Schlüsselqualifikationen werden demnach nicht vorrangig im Hinblick auf spezialisierte berufliche Tätigkeiten ausgebildet, sondern sollten zur Ausübung verschiedenster Positionen und Funktionen befähigen.<sup>102</sup> Indem Mitarbeiter über derartige universelle Fähigkeiten verfügen, ist ein flexibler Einsatz möglich, was wiederum vor dem Hintergrund sich rasant wandelnder Arbeitsanforderungen von großer Relevanz ist.<sup>103</sup> Doch die Steigerung der Produktivität und die Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter standen weiterhin zuungunsten eigentlich postulierter humanitärer Bemühungen im Vordergrund. Das Konzept konnte sich vor allem aufgrund der recht einseitigen Sicht auf den Menschen als Produktionskraft nicht durchsetzen. Die Diskussionen um das Kompetenzkonzept intensivierten sich in der Folge, da dieses die Fokussierung beruflicher Kontexte zugunsten einer ganzheitlichen Sicht auf den Menschen auflöste.<sup>104</sup>

Die Entwicklung von der Qualifikation zur Kompetenz ist demnach vor allem mit der Erwerbsarbeit und den Veränderungen in der Arbeitswelt in Verbindung zu bringen. Die hohe Geschwindigkeit der Veränderungen und der technische Fortschritt erfordern zur Bewältigung der Berufs- und Arbeitswelt ein ständig höheres Maß an kompetentem Verhalten in Form von zeitgemäßen Wissens- und Könnenszuwächsen.<sup>105</sup> Im folgenden Kapitel wird konkret auf den Kompetenzbegriff eingegangen, wobei Definitionen und Abgrenzungen zu verschiedenen Begriffen aufgezeigt werden.

#### 3.2 Definitorische Annäherung und der Bezug zur Ermöglichungsdidaktik

Der Kompetenzbegriff wird nicht einheitlich und trennscharf verwendet, sodass Kompetenzen umgangssprachlich sowie in berufsfachspezifischen und wissenschaftlichen Zusammenhängen unterschiedlich definiert werden. In der Alltagssprache wird der Kompetenzbegriff eher umfassend verwendet, z.B. in Form von „Die Dame/der Herr ist sehr kompetent in seiner Funktion“ oder „Eine Versicherung ist kompetent für die Bearbeitung

---

<sup>101</sup> Vgl. Sahmel, K. 2009: 9f.

<sup>102</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 54.

<sup>103</sup> Vgl. Ebd: 55.

<sup>104</sup> Vgl. Ebd: 23f.

<sup>105</sup> Vgl. Jung, E. 2010: 3f.

von Schadensfällen“. Umgangssprachlich wird unter Kompetenz demzufolge ganz allgemein Wissen oder Können bzw. die Fähigkeit einer Person, bestimmte Aufgaben lösen zu können, verstanden.<sup>106</sup> Andererseits kommt dem Begriff in juristischer Hinsicht die Bedeutung „zuständig“, „befugt“ oder „rechtmäßig“ zu, wobei dieses Kompetenzverständnis schon im Mittelalter vorherrschte. Seit dem 19. Jahrhundert steht der Begriff der Kompetenz im Verwaltungsrecht für die Bindung einer Behörde an ihre Funktion sowie für die Befugnis von Organen, Personen und Institutionen.<sup>107</sup>

Ein Blick auf die sprachliche Herkunft des Begriffs führt zum lateinischen Wort „competentia“, was mit „Zusammentreffen“ übersetzt werden kann. Das Verb „competere“ bedeutet „zu erreichen versuchen“, „hinstreben zu etwas“ oder „zusammentreffen mit anderen“. Das Adjektiv „competens“ schließlich lässt sich mit „angemessen“ ins Deutsche übersetzen.<sup>108</sup> Daraus lässt sich erkennen, dass der Kompetenzbegriff nichts Statisches sondern vielmehr einen Prozess darstellt und mit Dynamik in Verbindung zu bringen ist.<sup>109</sup> Kompetenz zeigt sich demnach in einem angemessenen Verhalten beim Zusammentreffen von situativen Erfordernissen mit den verfügbaren Fähigkeiten. An dieser Stelle werden die vielfachen Dimensionen im Gebrauch des Kompetenzbegriffs sowie hinsichtlich seiner Etymologie deutlich.

Ein wichtiger Meilenstein hin zum heutigen umfassenden Verständnis von Kompetenz stellt die Unterscheidung in Kompetenz und Performanz des Sprachwissenschaftlers Noam Chomsky im Jahr 1960 dar. Er bezeichnete als Sprachkompetenz die Fähigkeit eines Menschen, mit einem begrenzten Repertoire von Regeln und Grundelementen (z.B. Grammatik, Syntax) potenziell unendlich viele neue und noch nie gehörte Sätze bilden und verstehen zu können.<sup>110</sup> Unter Performanz versteht er die Nutzung dieses Potenzials, die sich konkret in den Sprech- und Verstehensakten zeigt. Diese Erkenntnis lässt sich auch auf andere Bereiche übertragen und hat demnach die Kompetenzdebatte nachhaltig und bedeutend geprägt.<sup>111</sup>

In der mittlerweile unüberschaubaren Fülle an Literatur zum Thema Kompetenz existieren zahlreiche Definitionen des Kompetenzbegriffs, die teilweise unterschiedliche Akzentuierungen beinhalten und teilweise auch widersprüchlich sind. Die Autorin hat sich an dieser Stelle dagegen entschieden, mehrere unterschiedliche Kompetenzdefinitionen

---

<sup>106</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 19.

<sup>107</sup> Vgl. Erpenbeck, J. / Sauter, W. 2010a: 76.

<sup>108</sup> Vgl. Gnahs, D. 2007: 20.

<sup>109</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 20.

<sup>110</sup> Vgl. Erpenbeck, J. / Sauter, W. 2010a: 76f.

<sup>111</sup> Vgl. Gnahs, D. 2007: 20.



aufzuführen und stattdessen eine weit verbreitete und akzeptierte Definition von Kompetenz vorzustellen, die viele Aspekte integriert. Auf diese Definition bezieht sich auch Christa Olbrich in ihrem Konzept der Pflegedimensionen. Im Rahmen eines vom BMBF und ESF geförderten Projekts „ANKOM Gesundheitsberufe nach BBiG“ wurden die zentralen Aspekte nationaler und internationaler Kompetenzverständnisse zu einer umfassenden Kompetenzdefinition synthetisiert:

„Fähigkeiten/Dispositionen zur Selbstorganisation (Subjektbezug), zur Bewältigung möglichst komplexer, offener Situationen in beruflichen, privaten oder sozialen Kontexten (Situationsbezug), wird erst im Handlungsvollzug (Performanz) sichtbar und somit messbar, sollte zur Differenzierung in verschiedene Bereiche/Dimensionen unterteilt werden.“<sup>112</sup>

Kompetenz wird demnach verstanden:

- als ein ganzheitliches Handlungspotenzial
- mit einem deutlichen Subjekt-Situationsbezug
- als Disposition einer Person, selbstorganisiert zu handeln
- als Disposition zur Bewältigung komplexer Handlungssituationen in verschiedenen Kontexten
- unter Rückgriff auf bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten
- wird in verschiedene Bereiche/Dimensionen unterteilt
- wird nur in der Performanz sichtbar.“<sup>113</sup>

Es sollte allerdings betont werden, dass es nicht die eine endgültige Definition von Kompetenz gibt und es sich demzufolge um eine Arbeitsdefinition handelt.<sup>114</sup>

In zahlreichen Kompetenzdefinitionen wird die Fähigkeit zur Selbstorganisationsdisposition besonders herausgestellt und betont. Kompetenz wird demnach als Befähigung zu kreativem und selbst organisiertem Handeln in offenen, unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen verstanden.<sup>115</sup>

Eine Abgrenzung zu bestimmten Begriffen kann ebenfalls dazu beitragen, für sich selbst ein geordnetes und klares Verständnis vom Kompetenzbegriff zu entwickeln.

---

<sup>112</sup> Olbrich, C. 2018: 57.

<sup>113</sup> Ebd: 57.

<sup>114</sup> Vgl. Gnahs, D. 2007: 19.

<sup>115</sup> Vgl. Erpenbeck, J. / Sauter, W. 2010a: 78.

Im vorherigen Kapitel konnte bereits ein Eindruck vom Begriff der Qualifikation gewonnen werden. Unter Qualifikationen werden klar definierte Bündel von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zum anforderungsorientierten Handeln in beruflichen Zusammenhängen verstanden, die in organisierten Bildungsprozessen vermittelt werden und in der Regel durch Zertifizierungsprozeduren überprüft werden können.

Als Wissen kann die auf Begründungen basierende und wissenschaftlichen Ansprüchen unterliegende Kenntnis verstanden werden.<sup>116</sup>

Fähigkeiten stellen die physischen und psychischen Voraussetzungen für leistungsbezogenes Verhalten bzw. zur Ausführung einer Handlung dar, wobei zwischen anlagebedingten (z.B. schmecken, hören) und entwickelten Fähigkeiten (z.B. musikalische, mathematische) unterschieden werden kann.<sup>117</sup> Olbrich liefert ein sehr anschauliches Beispiel in Bezug auf Pflegesituationen, um den Unterschied zwischen Fähigkeiten und Kompetenz zu verdeutlichen. Demnach erfordern einfach strukturierte Pflegesituationen, wie z.B. ein Verbandswechsel bei einer unkomplizierten Wunde, fachspezifische Fähigkeiten. Ist die Pflegesituation allerdings im Hinblick auf den Verbandswechsel und die Wundkontrolle komplex, beispielsweise im Rahmen einer großen Operation oder einer Entzündung, sind umfassendere Kompetenzen erforderlich.<sup>118</sup>

Fertigkeiten bezeichnen hingegen durch Übung automatisierte Komponenten von Tätigkeiten und sind damit ebenso wie Qualifikationen handlungszentriert.<sup>119</sup>

Die einzelnen Elemente der oft verwendeten begrifflichen Trias „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse“ können als Bestandteile und Voraussetzungen der Kompetenzentwicklung gesehen werden, dennoch sind Kompetenzen viel mehr. Kompetenzen beinhalten die Betonung der Handlungsfähigkeit bzw. Selbstorganisationsdispositionen sowie der Handlungsausführung (Performanz). Den Kern von Kompetenzen bilden Werte, Regeln und Normen. Diese können fehlendes Wissen ersetzen und die Lücke zwischen Wissen im engeren Sinne und dem Handeln schließen.<sup>120</sup> Werte können nicht gelehrt, sondern nur durch das Erleben und Bewältigen realer Situationen und Problemlagen angeeignet werden. Diese Tatsache verdeutlicht, weshalb im Rahmen des Konzepts außerschulischer Lernorte von Kompetenzentwicklung gesprochen wird. Außerschulisches Lernen setzt an ebendiesen Realsituationen an und bietet einen Rahmen für selbständige und aktive Erfahrungs- und Erforschungsaktivitäten der Lernenden mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung. Damit werden dem Grundgedanken der Ermöglichungsdidaktik

---

<sup>116</sup> Vgl. Erpenbeck, J. / Sauter, W. 2010a: 81.

<sup>117</sup> Vgl. Jung, E. 2010: 19.

<sup>118</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 110.

<sup>119</sup> Vgl. Erpenbeck, J. / Sauter, W. 2010a: 81.

<sup>120</sup> Vgl. Erpenbeck, J. / Sauter, W. 2010b: 4.

zufolge Rahmenbedingungen geschaffen, die es den Lernenden ermöglichen, ihren Lernprozess selbst organisiert zu gestalten. Das Kompetenzverständnis sowie auch das Konzept außerschulischer Lernorte gründet demnach auf dem Grundprinzip der Ermöglichungsdidaktik getreu der Aussage von Galileo Galilei „Man kann dem Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen es in sich selbst zu finden“. <sup>121</sup>

#### **Fazit**

Während Deutschland im internationalen Vergleich in der Kompetenzdebatte nicht an der Spitze liegt, wächst dennoch im deutschen Bildungssystem die Sensibilisierung und das Problembewusstsein für das Kompetenzkonstrukt. Während der reguläre Schulunterricht sowie teilweise auch universitäre Vorlesungen bis heute vorwiegend stoff- anstatt kompetenzorientiert sind und demnach vorrangig Wissen und wenig Kompetenzen vermittelt werden, sind in der Berufsbildung tatsächlich die größten Fortschritte in Richtung Kompetenzorientierung zu konstatieren. <sup>122</sup> Auch im betrieblichen Bereich ist festzustellen, dass vielmehr Wert auf das tatsächliche Können, erfolgreiches berufliches Handeln und die Bewährung im Ernstfall gelegt wird, als auf formale Qualifikationsnachweise. <sup>123</sup> Diese Entwicklungen spiegeln sich im Rahmen der Kompetenzdebatte in dem Paradigmenwechsel von einer Input- und Prozessorientierung hin zu einer Outputorientierung wieder. Demnach rücken die Lernergebnisse in den Fokus, unabhängig davon, mit welchen Mitteln sie erreicht wurden. Ein Beispiel für diese Entwicklung stellt der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) dar, dessen Ziel in der Förderung der Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen unterschiedlicher Länder liegt. <sup>124</sup> Weitere Instrumente zur Messung von Kompetenzen werden in Kapitel 3.4 vorgestellt.

#### **3.3 Kompetenzarchitektur und Kompetenzbereiche**

Zum Zwecke einer sowohl inhaltlichen, als auch empirischen Annäherung an das Kompetenzkonstrukt wird dieses in messbare Teilkompetenzen zerlegt. <sup>125</sup> Allerdings liegt nicht nur in Bezug auf die Kompetenzdefinition, sondern auch hinsichtlich der Differen-

---

<sup>121</sup> Vgl. Erpenbeck, J. / Sauter, W. 2010a: 3.

<sup>122</sup> Vgl. Ebd: 118.

<sup>123</sup> Vgl. Gnahn, D. 2007: 19.

<sup>124</sup> Vgl. Kremer, M. 2010: 3.

<sup>125</sup> Vgl. Dietzen, A. / Tschöpe, T. / Velten, S. 2010: 29.

zierung und Aufspaltung des Kompetenzbegriffs in Kompetenzbereiche ein uneinheitliches Bild vor. Demnach existieren unterschiedliche Kombinationen, die sich zum Teil überschneiden und ebenfalls nicht klar voneinander abgrenzen lassen.<sup>126</sup> Im Folgenden wird anhand einer Abbildung die Kompetenzarchitektur vorgestellt. Anschließend werden die sogenannten Grundkompetenzen näher in den Blick genommen. In diesem Zusammenhang wird kurz auf das einflussreiche Kompetenzkonzept von Heinrich Roth eingegangen und im Anschluss werden zwei Kompetenzmodelle vorgestellt, die weite Verbreitung gefunden haben.

Grundsätzlich können folgende vier Kompetenzebenen unterschieden werden:



**Abb. 3:** Kompetenzarchitektur<sup>127</sup>

Die Basis dieser Architektur bilden die Metakompetenzen, welche als allgemeine Fähigkeiten zur Selbstorganisation weitgehend kontextfrei sind und die Grundlage für die Bildung der weiteren Kompetenzen sind. Auf diesen ruhen die Grund- oder Basiskompetenzen, wobei diese klassischerweise in Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz eingeteilt werden. Abgeleitete Kompetenzen sind stark kontextabhängig und beziehen sich auf betriebliche oder umfassendere Problemsituationen. Zu den Querschnittskompetenzen zählen die interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz, Führungskompetenz, Innovationskompetenz und Beratungskompetenz. Sie setzen sich aus einzelnen Kompetenzen der Grundkompetenzbereiche zusammen und werden daher gesondert aufgeführt.<sup>128</sup>

---

<sup>126</sup> Vgl. Gnahs, D. 2007: 27.

<sup>127</sup> In Anlehnung an: Erpenbeck, J. / Sauter, W. 2010a: 91.

<sup>128</sup> Vgl. Ebd: 83f.

Aus diesen vier Grundtypen von Kompetenzen wird nun ein besonderes Augenmerk auf die Grundkompetenzen gelegt.

Im Jahr 1972 hat Heinrich Roth im Rahmen der ersten systematischen Erschließung des Kompetenzbegriffs eine Einteilung in drei Bereiche vorgenommen:

- Sachkompetenz
- Sozialkompetenz
- Selbstkompetenz<sup>129</sup>

Diese Einteilung ist nicht fachlich fundiert und dennoch bis heute von Bedeutung. Roth setzt Kompetenz mit dem Begriff der „Mündigkeit“ gleich, die ein verantwortliches und begründetes Handeln ermöglicht. Als Voraussetzung dafür führt er die Formen der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz an.<sup>130</sup> Diese von Roth beschriebenen Teilkompetenzen lassen sich auch in der Definition von Handlungskompetenz wieder finden. Diese wird verstanden als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht, sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich [weiterhin] in den Dimensionen Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz.“<sup>131</sup> Die im Rothschen Kompetenzmodell beinhaltete Selbstkompetenz wird in diesem Fall als Humankompetenz bezeichnet. Oftmals wird auch der Begriff der Personalkompetenz verwendet und die Methodenkompetenz als weiterer Bereich hinzugefügt. Damit ergibt sich die breit angewendete und bekannte Klassifizierung in Fach-, Sozial-, Personal- und Methodenkompetenz. Während sich die Fachkompetenz auf spezielle Gebiete bezieht, sind die anderen drei Teilkompetenzen prinzipiell in allen Lebenslagen einsetzbar. Bei der Methodenkompetenz ist diese eindeutige Zuordnung nicht möglich, da es fachbezogene (z.B. Zinsberechnungsmethoden im Bankwesen) sowie universell anwendbare Methoden (z.B. Moderationsmethoden) gibt.<sup>132</sup> Die Grenze zwischen der Methoden- und Fachkompetenz ist demzufolge noch immer verschwommen, sodass diese teilweise auch zu einem Bereich „Fach- und Methodenkompetenz“ vereint werden.<sup>133</sup> Das Rothsche Kompetenzmodell wird im Pflegelehrbuch vom Georg Thieme Verlag der Definition von Handlungskompetenz zugrunde gelegt.<sup>134</sup> Das Pflegelehrbuch „Pflege Heute“ führt in diesem Zusammenhang die klassische Gliederung in die besagten vier Kompetenzbereiche

---

<sup>129</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 41.

<sup>130</sup> Vgl. Urban, O. 2009: 124.

<sup>131</sup> Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2007: 10.

<sup>132</sup> Vgl. Gnahn, D. 2007: 28.

<sup>133</sup> Vgl. Dietzen, A. / Tschöpe, T. / Velten, S. 2010: 29.

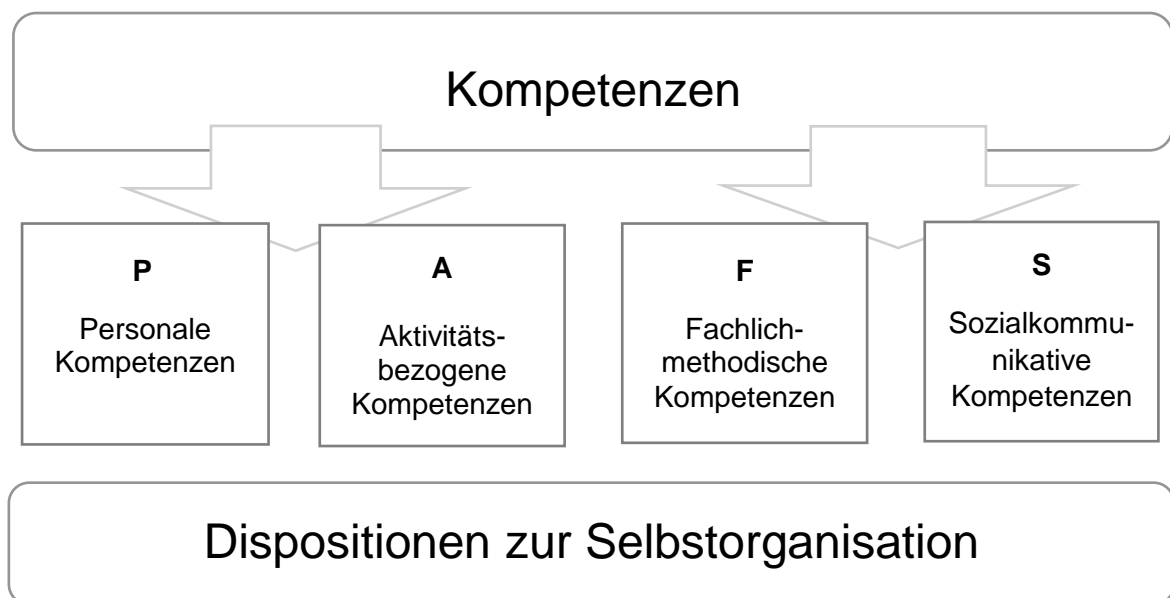
<sup>134</sup> Vgl. o.V., 2015.

auf.<sup>135</sup> Im dritten Paragraph des aktuellen Krankenpflegegesetzes werden ebenfalls die klassischen vier Bereiche erwähnt:

„Die Ausbildung [...] soll entsprechend dem allgemein anerkannten Stand pflegewissenschaftlicher, medizinischer und weiterer bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen zur verantwortlichen Mitwirkung insbesondere bei der Heilung, Erkennung und Verhütung von Krankheiten vermitteln.“<sup>136</sup>

Es kann geschlussfolgert werden, dass die beiden vorgestellten Kompetenzmodelle sowohl allgemein, also auch im Pflegebereich breite Anwendung finden. Im Hinblick auf die Pflegeausbildung sind die Kompetenzmodelle sowohl gesetzlich (s. Zitat), als auch curricular verankert.

Im Rahmen des heutigen Kompetenzverständnisses werden die Selbstorganisationsdispositionen besonders betont, weshalb von einigen Experten und Forschern eine Überarbeitung bestehender Kompetenzmodelle gefordert wird, um den höheren Anforderungen in der Diskussion um Kompetenzbereiche und -profile gerecht zu werden.<sup>137</sup> Dementsprechend sei zuletzt noch auf ein Kompetenzmodell hingewiesen, das diesen Aspekt aufgreift.



**Abb. 4:** Kompetenzbereiche<sup>138</sup>

---

<sup>135</sup> Vgl. Isfort, M. et al. 2007: 26.

<sup>136</sup> § 3 Abs. 1 KrPflG.

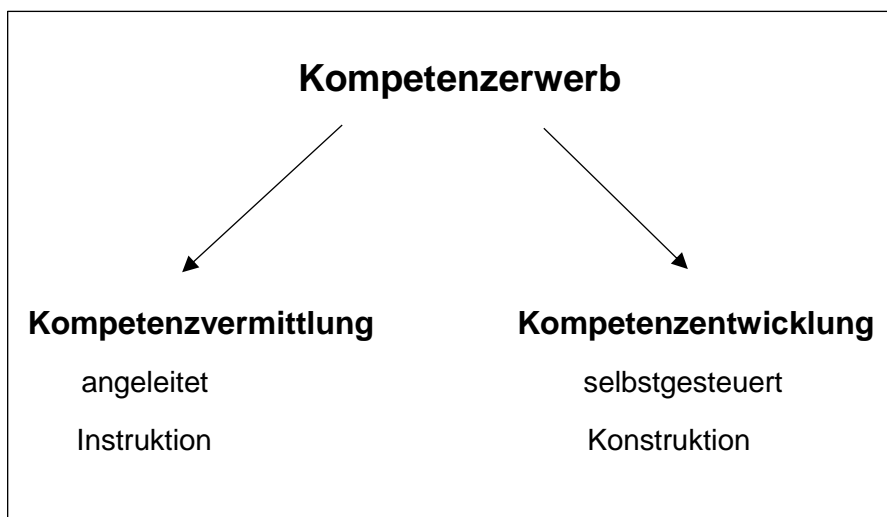
<sup>137</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 32.

<sup>138</sup> In Anlehnung an: Erpenbeck, J. / Sauter, W. 2010a: 80.

Die personale Kompetenz umfasst die Fähigkeit, selbst organisiert in Bezug auf die eigene Person zu handeln und zu denken. Das eigene Handeln wird selbstreflexiv und kritisch hinterfragt und es kommt zur Entwicklung von kreativitätsfördernden Einstellungen und Werthaltungen. Die Aktivitätskompetenz besteht in den Selbstorganisationsfähigkeiten zur aktiven und entschlossenen Umsetzung von Gewolltem in Handlungen. Die Fach- und Methodenkompetenz beinhaltet die schöpferische Problembewältigung auf der Grundlage von aktuellem und notwendigem fachlichen und methodischen Wissen sowie Erfahrungen und Expertise. Das selbst organisierte Handeln und Denken unter Einsatz der eigenen kommunikativen und kooperativen Möglichkeiten beschreibt schließlich die sozial-kommunikativen Kompetenzen.<sup>139</sup>

#### 3.4 Kompetenzerfassung und Kompetenzmessung als Voraussetzung für Kompetenzentwicklung

Kompetenzen werden in Kompetenzerwerbsprozessen erworben und entwickelt, die mit der Bewältigung wahrgenommener Herausforderungen verbunden sind.<sup>140</sup> Jung unterscheidet im Rahmen des Kompetenzerwerbs zwei unterschiedliche Aneignungsformen, die er als Kompetenzvermittlung und Kompetenzentwicklung bezeichnet.



**Abb. 5:** Aneignungsformen des Kompetenzerwerbs<sup>141</sup>

---

<sup>139</sup> Vgl. Erpenbeck, J. / Sauter, W. 2010a: 84f.

<sup>140</sup> Vgl. Jung, E. 2010: 13.

<sup>141</sup> Ebd: 5.

Während diese Begriffe auch synonym verwendet werden, grenzt Jung diese Begriffe voneinander ab, indem die Kompetenzvermittlung einen eher angeleiteten (Instruktion) und die Kompetenzentwicklung einen vielmehr selbst gesteuerten Prozess (Konstruktion) beschreibt. In diesem Sinne sieht er die Kompetenzvermittlung als Vorstufe der Kompetenzentwicklung an.<sup>142</sup>

In Bezug auf die Kompetenzentwicklung wird grundsätzlich zwischen der beabsichtigten (intendierten) und der nicht intendierten, oft fast beiläufigen Kompetenzentwicklung in sozialen Kontexten unterschieden.<sup>143</sup> Die Entwicklung zu einer selbst organisierten und selbst verantworteten Entwicklung von Kompetenzen stellt besondere Herausforderungen an das Bildungssystem. Diese bestehen unter anderem in einem Wandel der Lehrerrolle und Lernkultur sowie der Entwicklung von Kompetenzerfassungssystemen.<sup>144</sup> Letztere bilden die Basis und Voraussetzung für die Gestaltung von Kompetenzentwicklungsprozessen.

Es werden drei Ebenen der Kompetenzmessung unterschieden:

- Kompetenzmessung auf systemischer Ebene
- Kompetenzmessung auf institutioneller Ebene
- Kompetenzmessung auf individueller Ebene<sup>145</sup>

Zur Veranschaulichung werden im Folgenden eine Studie und ein Instrument zur Kompetenzmessung vorgestellt, die jeweils auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind.

Das internationale Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) ist eine Studie zur Kompetenzmessung bei Erwachsenen und damit auf der systemischen Ebene angesiedelt. Die Studie wird im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt und umgangssprachlich auch als „PISA für Erwachsene“ bezeichnet.<sup>146</sup> Es erfolgt eine Befragung von Haushalten als Querschnittserhebung, wobei der erste Testzyklus im Jahr 2012 durchgeführt wurde und Wiederholungen im 10-Jahres-Turnus geplant sind. In Deutschland wurde PIAAC unter der Leitung von Beatrice Rammstedt von GESIS – Leibnizinstitut für Sozialwissenschaften realisiert. Auf der entsprechenden Internetseite des Leibniz-Instituts sind der Deutsche PIAAC-Bericht, die PIAAC-Ergebnisbroschüre und weitere Informationen zu finden (<https://www.gesis.org/piaac/piaac-home/>).

---

<sup>142</sup> Vgl. Jung, E. 2010: 4.

<sup>143</sup> Vgl. Erpenbeck, J. / Sauter, W. 2010a: 120.

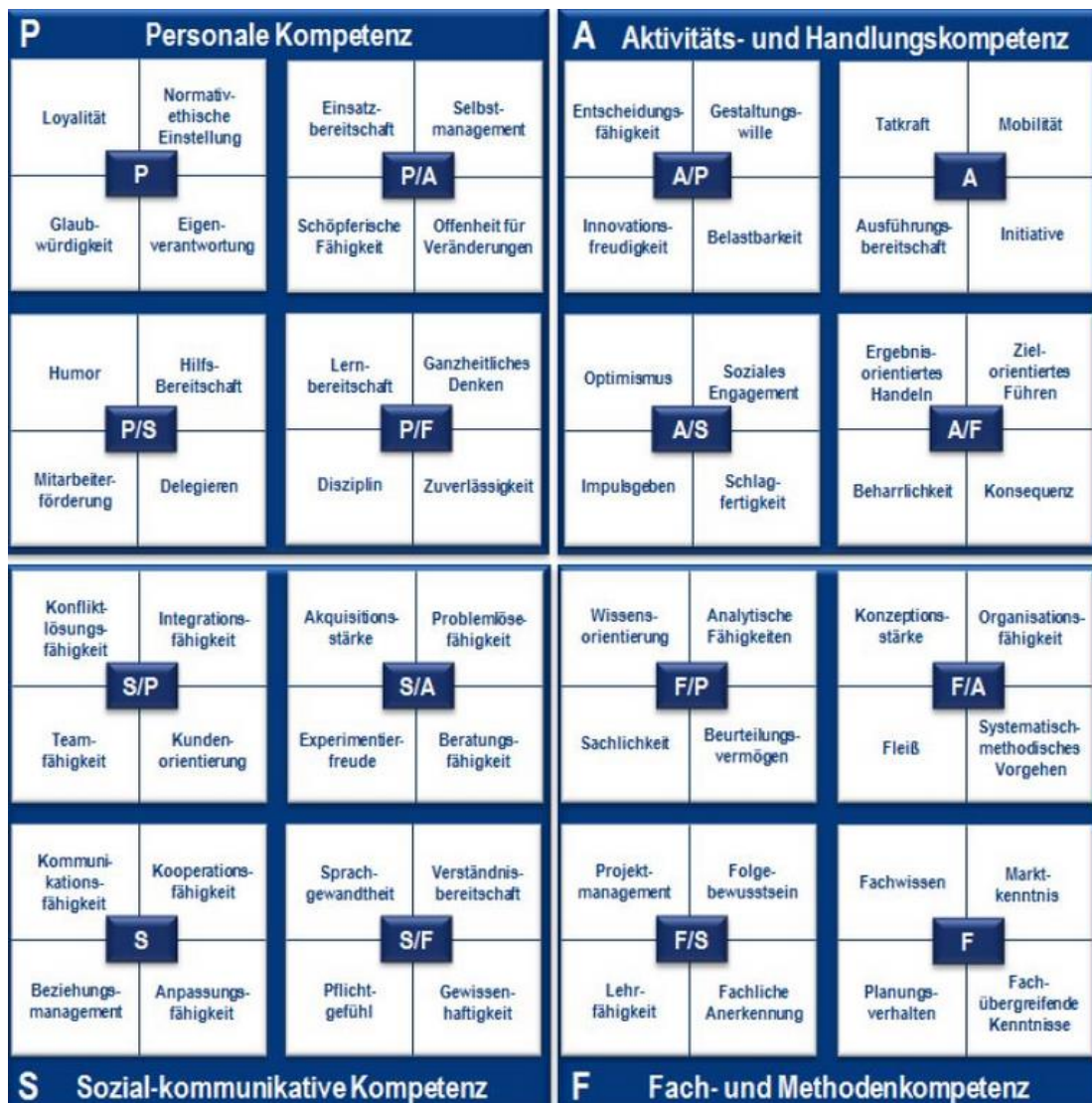
<sup>144</sup> Vgl. Jung, E. 2010: 4.

<sup>145</sup> Vgl. Seeber, S. / Nickolaus, R. 2010: 11.

<sup>146</sup> Vgl. Gnahn, D. 2007: 107ff.



Ein Instrument zur Erfassung der Kompetenzen auf institutioneller und individueller Ebene stellt das System KODE®/KODE®X dar. Es ist ein Set zur Kompetenzmessung, welches von Erpenbeck und Heyse entwickelt wurde. Es basiert auf den in Kapitel 3.3. in der Abb. 4 aufgeführten vier Kompetenzbereichen und umfasst neben der Messung von Kompetenzen auch Vorschläge zur Kompetenzentwicklung. Bezogen auf die Anwendung dieses Systems in einem Unternehmen werden die Mitarbeitenden in Abstimmung mit der Führungskraft dazu aufgefordert, auf der Grundlage der Kompetenz-Ist-Situation Kompetenzziele zu definieren und eine Strategie zur Zielerreichung festzulegen. Auf dieser Grundlage werden die Mitarbeitenden zu Entwicklungsschritten angeregt und zukunftssträchtige Kompetenzpotenziale im Unternehmen ermittelt.<sup>147</sup> Die Abbildung 6 zeigt den Kompetenzatlas, der diesem Kompetenzerfassungssystem zugrunde liegt.



**Abb. 6:** KODE- Kompetenzatlas<sup>148</sup>

<sup>147</sup> Vgl. Erpenbeck, J. / Sauter, W. 2010a: 99ff.

<sup>148</sup> Hofert, S. 2012.

Zuletzt soll noch ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand zur Kompetenzmessung im Bereich der Berufsbildung geworfen werden. Diesbezüglich ist festzustellen, dass die Forschung zur Messung von Kompetenzen mittlerweile zwar explizit und auf einem hohem wissenschaftlichen Niveau betrieben wird, jedoch noch empirische und konzeptuelle Lücken existieren.<sup>149</sup> Die aktuelle Praxis kennzeichnet sich durch die Entwicklung spezieller Lernarrangements zur Lernerfolgskontrolle im Rahmen zahlreicher Einzelprojekte, wobei dies als wenig zielführend eingeschätzt wird. Es besteht demnach ein Bedarf an adäquaten diagnostischen Instrumenten zur Kompetenzerfassung in der beruflichen Bildung.<sup>150</sup> Diese Defizite werden oftmals mit der Komplexität des dualen Ausbildungssystems begründet. Zudem ist die Entwicklung eines marktfähigen Instrumentes sehr zeit- und arbeitsintensiv und beinhaltet verschiedenste Anforderungen. Demnach muss das Instrument unter anderem die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen.<sup>151</sup> Vor allem das Kriterium der externen Validität (große Nähe zum Arbeitsprozess) ist von besonderer Bedeutung und gleichzeitig sind diesbezüglich die größten Mängel festzustellen.<sup>152</sup>

#### 3.5 Definition von Pflegekompetenz

Vergleichbar mit der allgemeinen Kompetenzdefinition existiert auch vom Begriff der Pflegekompetenz keine allgemeingültige Definition. Dies ist unter anderem darauf zurück zu führen, dass keine deutschsprachigen Publikationen bzw. Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung und -messung in der Pflege vorliegen.<sup>153</sup> Auch in den berufsspezifischen gesetzlichen Regelwerken ist nicht systematisch und eindeutig festgelegt, was die Grundlage pflegerischen Handelns darstellt und welche Kompetenzen vorhanden sein müssen, um eine patientenorientierte und die Selbstbestimmung und Partizipation der Patienten und Patientinnen fördernde Pflege zu realisieren.<sup>154</sup>

Auf internationaler Ebene existieren zwei einander ausschließende Ansätze in Bezug auf die Definition von Pflegekompetenz. Der behavioristische Ansatz beinhaltet eine Fokussierung der Aufgaben und Fertigkeiten von Pflegenden und Auszubildenden. Dem „holistischen“ Ansatz hingegen liegt ein Verständnis von Kompetenzen als Dispositionen

---

<sup>149</sup> Vgl. Kremer, M. 2010: 3.

<sup>150</sup> Vgl. Seeber, S. / Nickolaus, R. 2010: 11ff.

<sup>151</sup> Vgl. Gnahn, D. 2007: 76.

<sup>152</sup> Vgl. Abele, S. / Gschwendtner, T. 2010: 17.

<sup>153</sup> Vgl. Darmann-Finck, I. / Foth, T. 2011: 171.

<sup>154</sup> Vgl. Loewenhardt, C. 2011: 8.

im Sinne von inneren, nicht beobachtbaren Voraussetzungen zur Selbstorganisation zugrunde.<sup>155</sup>

Seit der Verankerung des Konzepts der Handlungsorientierung in den 1990er Jahren in der Berufsbildung setzt sich in der Pflegepädagogik der Begriff der „beruflichen Handlungskompetenz“ durch<sup>156</sup>, wobei diese bereits in Kapitel 3.3. definiert wurde. Aber auch dieser Begriff unterliegt verschiedenen Ausdeutungen und Akzentuierungen, sodass auch in diesem Fall von keiner einheitlichen Definition gesprochen werden kann. Das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz erhebt zwar den Anspruch, dass Auszubildende in der Pflegeausbildung zu mündigen, handlungsfähigen und kompetenten Pflegepersonen werden sollen.<sup>157</sup> Die Tatsache, dass immer noch nicht von einer kompetenzorientierten Prüfungsgestaltung in der Pflegeausbildung gesprochen werden kann, verdeutlicht jedoch, dass dieses Konzept noch lange nicht zur vollen Entfaltung gekommen ist. Als Erklärung wird neben der Schwierigkeit der Operationalisierung und Messung von generell hochkomplexen Kompetenzkonstrukten wie der beruflichen Handlungskompetenz auch die als komplex eingestufte duale Ausbildung angesehen.<sup>158</sup> Diese wird demnach auch aufgrund zahlreicher Einflussfaktoren auf den Lernprozess als „Blackbox“ bezeichnet. Demzufolge werden unterschiedliche Lerninhalte an verschiedenen Lernorten auf unterschiedliche Art und Weise unter spezifischen Bedingungen von verschiedenen Personen vermittelt.<sup>159</sup> Dies erschwert die Nachvollziehbarkeit der Kompetenzentwicklung sowie auch die Messung von Kompetenzen.

Um dennoch einen Eindruck vom Begriff der Pflegekompetenz und seinen bestimmenden und kennzeichnenden Faktoren zu bekommen, werden an dieser Stelle die Ausführungen von Christa Olbrich zur Pflegekompetenz angeführt.

Christa Olbrich zufolge kann aufgrund des prozessualen Charakters von Kompetenzen nicht von einzelnen Kompetenzen sondern vielmehr von der Kompetenz insgesamt und ihren Komponenten gesprochen werden. Pflegekompetenz wird Christa Olbrich zufolge demnach als „das Zusammenwirken verschiedener Komponenten von - Pflegeperson, Patienten und Umwelt - verstanden“<sup>160</sup>. Indem sie Pflegekompetenz weiterhin als die „Stärke der Person, in komplexen, nicht vorhersagbaren Situationen selbstorganisiert zu

---

<sup>155</sup> Vgl. Loewenhardt, C. 2011: 1.

<sup>156</sup> Vgl. Seeber, S. / Nickolaus, R. 2010: 10.

<sup>157</sup> Vgl. Sahmel, K. 2009: 24.

<sup>158</sup> Vgl. Seeber, S. / Nickolaus, R. 2010: 10.

<sup>159</sup> Vgl. Dietzen, A. / Tschöpe, T. / Velten, S. 2010: 27.

<sup>160</sup> Olbrich, C. 2018: 111.

handeln“<sup>161</sup> beschreibt, knüpft sie an das aktuelle Verständnis von Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen an. Pflegekompetenz drückt sich Olbrich zufolge letztlich „auf der Performanzebene in den Dimensionen von situativ-beurteilendem, reflektierendem und aktiv-ethischem Handeln aus“. <sup>162</sup> Olbrich verweist darauf, dass durch eine Auflistung verschiedener pflegerischer Kompetenzen der Begriff der Pflegekompetenz nicht vollständig erfasst werden kann. Als Grund führt sie an, dass der Träger der Pflegekompetenz immer die Pflegeperson ist, weshalb die Pflegesituation immer individuell und einzigartig sowie komplex ist. Christa Olbrich ist der Meinung, dass Pflegekompetenz daher nur abstrakt erfasst werden kann. <sup>163</sup> Sie charakterisiert den Begriff der Pflegekompetenz als transaktionales, relationales Konstrukt, welches sich durch Dynamik, Prozess und Offenheit kennzeichnet. <sup>164</sup>

Im Kapitel 3.1. wurde der Kompetenzbegriff wie folgt definiert:

„Fähigkeiten/Dispositionen zur Selbstorganisation (Subjektbezug), zur Bewältigung möglichst komplexer, offener Situationen in beruflichen, privaten oder sozialen Kontexten (Situationsbezug), wird erst im Handlungsvollzug (Performanz) sichtbar und somit messbar, sollte zur Differenzierung in verschiedene Bereiche/Dimensionen unterteilt werden.“<sup>165</sup>

Olbrich wendet diese Definition des Kompetenzbegriffs auf die Pflegekompetenz an, indem sie die einzelnen Aspekte näher untersucht.

Demzufolge kommt die subjektive Dimension in der Pflegekompetenz vor allem über die Formulierung von Gefühlen, Gedanken, Bedürfnissen und Wünschen von Pflegenden und Patienten zum Ausdruck. Das subjektive Erleben und die jeweilige Situation beider an der Pflege beteiligter Personen bestimmen als wesentliche Faktoren die Pflege und können demnach als Charakteristikum der Pflegekompetenz angesehen werden. <sup>166</sup>

Des Weiteren handeln Pflegepersonen unter unterschiedlichen Bedingungen selbstorganisiert, wobei von Seiten der Pflegenden ein hohes Maß an Flexibilität erwartet wird. Um aktuellen Veränderungen und Bedürfnissen gerecht zu werden, muss das geplante

---

<sup>161</sup> Olbrich, C. 2018: 135.

<sup>162</sup> Ebd: 61.

<sup>163</sup> Vgl. Ebd: 125.

<sup>164</sup> Vgl. Ebd: 135.

<sup>165</sup> Ebd: 57.

<sup>166</sup> Vgl. Ebd: 138f.

Vorgehen stets neu organisiert und angepasst werden. Auch wenn das Krankenpflegegesetz einen Selbstorganisationsbereich ausweist, sind dem selbstorganisierten Handeln von Pflegenden durch formale Bedingungen und Überschneidungen durch ärztliche Zuständigkeiten Grenzen gesetzt.<sup>167</sup>

Der Aspekt „komplexe Situationen“ trifft sehr eindrücklich auf den Pflegebereich zu. In sozialen Berufen wie dem Pflegeberuf steht der Mensch im Zentrum, er agiert individuell und schafft damit stets offene Situation. Pflegesituationen sind damit immer einmalig, nie genau vorhersagbar und folglich höchst komplex.<sup>168</sup>

Auch die Pflegekompetenz wird im Rahmen von Kompetenzprofilen in verschiedene Bereiche eingeteilt. Christa Olbrich spricht in diesem Zusammenhang nicht von Kompetenzbereichen, sondern sie entwickelte auf der Grundlage ihrer Studie vier Handlungsdimensionen, die im Kapitel 3.8 näher aufgeführt werden.<sup>169</sup> Die Pflegekompetenz drückt sich auf der Performanzebene schließlich in der zweiten, dritten und vierten von ihr beschriebenen Handlungsdimension aus.

Zuletzt sei noch darauf hingewiesen, dass zukünftig vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklung die gerontopsychiatrische und rehabilitativ-aktivierende Pflege an Bedeutung gewinnen. Sahmel zufolge stehen diesbezüglich vor allem personale und soziale Kompetenzen besonders im Fokus. In diesem Zusammenhang sind unter anderem die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, multiprofessionelle Kooperationsfähigkeit, Planungs- und Steuerungskompetenz, psychosoziale und kommunikative Kompetenzen, Reflexionskompetenz, Konfliktfähigkeit sowie die Kompetenz zur Empathie relevant.<sup>170</sup>

#### 3.6 Stufenmodell der Kompetenzentwicklung in der Pflege nach Benner

Die amerikanische Pflegewissenschaftlerin Patricia Benner entwickelte im Jahr 1984 ein Stufenmodell der Kompetenzentwicklung.<sup>171</sup> Sie legte ihren Stufen zur Pflegekompetenz

---

<sup>167</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 140f.

<sup>168</sup> Vgl. Ebd: 142f.

<sup>169</sup> Vgl. Ebd: 146f.

<sup>170</sup> Vgl. Sahmel, K. 2011: 12f.

<sup>171</sup> Vgl. Loewenhardt, C. 2008: 6.

das von Stuart und Hubert Dreyfus entwickelte Modell des Kompetenzerwerbs zugrunde.<sup>172</sup> Das von Benner entwickelte Kompetenzmodell „From novice to expert“ hat bis heute eine große Bedeutung für die Pflegeberufe und ist demnach in der Pflegeausbildung noch immer curricular verankert. Benner verwendet dabei den Begriff der „Fähigkeiten“, wobei die Begriffe Kompetenz und Fähigkeiten in der allgemeinen Literatur auch oftmals synonym verwendet werden. Insgesamt sind die Auffassungen Benners sehr nah am Kompetenzbegriff angesiedelt, weshalb ihr Modell das Kompetenzverständnis nachhaltig beeinflusst hat.

Benner unterscheidet zwei Ebenen des Kompetenzerwerbs:

1. die durch schulisch vermittelbare Grundsätze und Theorien erreichte Ebene
2. Ebene, auf der die Fähigkeit zu kontextabhängigem Handeln erworben wird<sup>173</sup>

Demnach ist laut Benner zu Beginn der pflegerischen Berufstätigkeit lediglich fachspezifisches Pflegewissen vorhanden. In realen Situationen werden dann Erfahrungen gesammelt, woraus sich praktisches Wissen aufbaut und Kompetenz entwickelt. Erfahrungen werden als Ergebnis der Infragestellung, Reflexion und Überarbeitung von vorgefassten Einstellungen verstanden. Durch Erfahrungen kommt es darüber hinaus zu einer Verzahnung von theoretischen und praktischen Wissen.

Das von Benner entwickelte Kompetenzmodell besteht aus fünf Ebenen des Erwerbs und der Entwicklung von Fähigkeiten:

1. Ebene des Anfängers/Neulings
2. Ebene des fortgeschrittenen Anfängers
3. Ebene der kompetent Pflegenden
4. Ebene der erfahrenen Pflegenden
5. Ebene der Pflegeexpertin<sup>174</sup>

.

Das Modell ist theoretisch fundiert, aus der Pflegepraxis hergeleitet und spiegelt den Zuwachs an fachlicher, sozialer und situativer Kompetenz bei Pflegenden im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit wieder.

---

<sup>172</sup> Vgl. Strunk-Richter, G. 2008: 387.

<sup>173</sup> Vgl. Ebd: 388.

<sup>174</sup> Vgl. Sahmel, K. 2009: 18.

Das berufliche Handeln des Neulings bzw. Anfängers basiert vor dem Hintergrund fehlender Berufserfahrung hauptsächlich auf Regeln und Parametern. Dieses kontextfreie Regelwissen gibt Sicherheit, jedoch hilft es nicht beim Setzen von Prioritäten. Der fortgeschrittene Anfänger weist zwar mehr Erfahrungswerte auf als der Neuling, handelt jedoch vor allem innerhalb komplexer Situationen ebenfalls regelgeleitet. Er ist dazu in der Lage, Ausschnitte aus einer Situation zu erfassen, kann jedoch noch nicht die gesamte Situation überblicken.

Das kompetente Stadium zeichnet sich durch eine vorausschauende Planung und Zielsetzung sowie die bewusste, abstrakte und analytische Betrachtung der Problemlage aus. Mehrfach erlebte Situationen können auf der Grundlage der gesammelten Erfahrungen schnell und umfassend erfasst werden. Dieses Kompetenzniveau kann Benner zufolge etwa nach einer Berufstätigkeit im gleichen Arbeitsfeld von zwei bis drei Jahren erreicht werden.

Auf der vierten Stufe sind erfahrene Pflegende dazu in der Lage, Situationen in der Gesamtheit und nicht in ihren Teilaspekten wahrzunehmen. Basierend auf den umfassenden Erfahrungen können Situationen intuitiv erfasst und Prioritäten gesetzt werden. Erfahrene Pflegende setzen sich Handlungsmaxime und längerfristige Pflegeziele, die ihr Pflegeverhalten steuern.

Pflegeexperten verfügen über einen enormen Erfahrungshintergrund, der auf Paradigmafällen beruht. Auf dieser Grundlage können Situationen intuitiv erfasst, das zentrale Problem erkannt und sogar bedrohliche Situationen erspürt werden, bevor klare messbare Zeichen vorhanden sind. Diese Fähigkeiten beruhen auf der Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung.<sup>175</sup>

Im Verlauf der Kompetenzentwicklung vom Anfänger zum Experten können drei grundlegende Veränderungsprozesse identifiziert werden. Zum einen ist der Weg vom Vertrauen auf Regelwissen hin zum Rückgriff auf konkrete Erfahrungen erkennbar. Zum anderen verändert sich die Wahrnehmung, indem anfangs lediglich einzelne Aspekte und schließlich die Gesamtheit der Situation in den Blick gerät. Schließlich entwickelt sich die Pflegekraft von einer unbeteiligten Beobachterin zur engagiert und aktiv Handelnden.<sup>176</sup>

---

<sup>175</sup> Vgl. Isfort, M. et al. 2007: 25.

<sup>176</sup> Vgl. Strunk-Richter, G. 2008: 388.

Zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass Benner ein Argument für das Konzept außerschulischen Lernens liefert, indem sie der Erfahrung durch Handlung in realen Situationen eine hohe Bedeutung beimisst.<sup>177</sup> Dieses Prinzip liegt in Form der Realbegegnung mit dem Lerngegenstand auch dem außerschulischen Lernen zugrunde und trägt auch in diesem Zusammenhang zur Kompetenzentwicklung bei.

#### 3.7 Eine Auswahl pflegerelevanter Kompetenzprofile

Um eine Basis zu schaffen, auf deren Grundlage im vierten Kapitel die Entwicklung pflegerelevanter Kompetenzen im Rahmen des außerschulischen Lernens beurteilt werden kann, werden im Folgenden beispielhaft einige pflegebezogene Kompetenzprofile aufgeführt. Unter einem Kompetenzprofil ist Olbrich zufolge eine Bündelung von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Normen und Aufgabenbereichen zu verstehen.<sup>178</sup> Kompetenzprofile sind mehr oder weniger als Zielformulierung anzusehen, sie basieren auf unterschiedlichen Absichten und weisen verschiedene Abstraktionsniveaus auf.<sup>179</sup>

Im Krankenpflegegesetz sucht man vergeblich nach einer konkreten Aufführung von pflegerischen Kompetenzen. Unter dem Abschnitt Ausbildungsziele wird, wie schon im Kapitel 3.3. zitiert, die Vermittlung fachlicher, personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen zur Mitwirkung bei der der Heilung, Erkennung und Verhütung von Krankheiten erwähnt. Weiterhin heißt es:

„Die Pflege [...] ist dabei unter Einbeziehung präventiver, rehabilitativer und palliativer Maßnahmen auf die Wiedererlangung, Verbesserung, Erhaltung und Förderung der physischen und psychischen Gesundheit der zu pflegenden Menschen auszurichten. Dabei sind die unterschiedlichen Pflege- und Lebenssituationen sowie Lebensphasen und die Selbständigkeit und Selbstbestimmung der Menschen zu berücksichtigen.“<sup>180</sup>

Im Kapitel 3.5 wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz im Kontext der Pflege breite Anwendung findet und in diesem Zusammenhang auch die Kompetenzorientierung an Bedeutung gewinnt. Dieser Wandel spiegelt sich aktuell in dieser Formulierung des Ausbildungsziels jedoch nicht wieder.

---

<sup>177</sup> Vgl. Sahmel, K. 2011: 9.

<sup>178</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 36.

<sup>179</sup> Vgl. Ebd: 37.

<sup>180</sup> § 3 Abs. 1 KrPflG.



Benner entwickelte ihr Kompetenzmodell „From novice to expert“ unter anderem auf der Grundlage einer Studie, in der sie 1200 Pflegepersonen befragt und bei ihrer Arbeit beobachtet. In diesem Zusammenhang hat Benner 31 verschiedene pflegerische Kompetenzen identifiziert, die sie auf sieben Kernbereiche reduziert:

- Helfen
- Beraten und Betreuen
- Diagnostik und Patientenüberwachung
- Wirkungsvolles Handeln in Notfällen
- Durchführen und Überwachen von Behandlungen
- Überwachung und Sicherstellung der Qualität der medizinischen Versorgung
- Organisation und Zusammenarbeit<sup>181</sup>

Während die emotionale, soziale und persönliche Dimension des pflegerischen Handelns zwar in einigen Aspekten erahnt werden kann, liegt die Betonung dennoch auf medizintechnischen und verrichtungsbezogenen Tätigkeiten. Demnach wird von einer Qualitätssicherung der medizinischen anstatt der pflegerischen Versorgung gesprochen. Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse unter der Berücksichtigung des Entstehungskontextes und -zeitpunktes gesehen werden müssen. Von Benner verwendete Begrifflichkeiten sind heute durch andere Konstrukte, Konzepte, Begriffe und Fachtermini abgelöst.

Im Jahr 2002 wurde im Auftrag des Deutschen Bildungsrates für Pflegeberufe (DBR) eine Delphi-Studie zur Ermittlung von Anhaltspunkten für eine Pflegeausbildung durchgeführt, wobei Pflegekräfte zu ihrer Rolle und den dazu erforderlichen Kompetenzen befragt worden sind.

Die übergeordneten Kompetenzen stellen sich wie folgt dar:

- Fachwissenschaft
- Ethik
- Kommunikation
- Betriebswirtschaft
- Berufspolitik
- Pädagogik – Didaktik

---

<sup>181</sup> Sahmel, K. 2009: 17.

- Forschung
- Führung
- Organisation
- Interdisziplinarität
- Recht und
- Psychosoziale Kompetenz.<sup>182</sup>

Innerhalb der einzelnen Bereiche erfolgt wiederum eine Unterteilung in einzelne Themen, sodass das Kompetenzprofil auf 51 Aussagen kommt. Fünf Jahre später erfolgt im Rahmen des Bildungskonzepts „Pflegebildung offensiv“ des DBR erneut eine Auflistung der Pflegekompetenzen, die sich jedoch von der vorherigen unterscheidet:

- Kompetenz zur Personenorientierung
- Kompetenz zum ethischen und fürsorglichen Verhalten
- Kompetenz zum analytischen und kritischen Denken
- Kompetenz zum planenden und problemlösenden Handeln und
- Kompetenz zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung.<sup>183</sup>

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat im Jahr 2000 eine Liste von Kompetenzen erstellt, die durch die pflegerische Erstausbildung erreicht werden sollen:

- Befähigung zur systematischen, wissenschaftsbasierten, auf den Einzelnen und seine Bedürfnisse hin orientierten Pflege Gesunder und Kranker
- Befähigung zu einer nicht wertenden, fürsorglichen Einstellung
- Befähigung zum analytischen und kritischen Denken
- Befähigung zum planvollen, prioritätensetzenden, problemlösenden Denken und Handeln
- Befähigung zur Teamarbeit, partnerschaftlichen Zusammenarbeit, gemeinsamen Entscheidungsfindung
- Befähigung zur Nutzung der Informationstechnologie
- Befähigung zur Durchsetzung einheitlicher Pflege
- Befähigung zur Wahrnehmung von Führungsaufgaben
- Befähigung zur Einschätzung der Situation in der ambulanten Pflege

---

<sup>182</sup> Olbrich, C. 2018: 33.

<sup>183</sup> Sahmel, K. 2009: 15.

- Befähigung zum Umgang mit Notsituationen sowie praktischem Wissen, das Leben retten kann<sup>184</sup>

Einzelne Aspekte finden sich in mehreren Kompetenzprofilen in unterschiedlicher Formulierung wieder. Es wurde bereits daraufhin gewiesen, dass die Prüfungen in der Pflegeausbildung größtenteils immer noch qualifikations- statt kompetenzorientiert gestaltet sind. Dies spiegelt sich auch in den aufgeführten Kompetenzprofilen wieder. Es besteht daher ein hoher Bedarf an aktuellen, pflegewissenschaftlichen deutschsprachigen Forschungsvorhaben zur Kompetenzmessung von Pflegenden<sup>185</sup>, da die Ergebnisse auch für die Entwicklung aktueller Kompetenzprofile von Bedeutung sind. Gesellschaftliche Entwicklungen und veränderte politische Rahmenbedingungen gehen immer auch mit einem Wandel des Berufsbildes von Pflegekräften einher und ziehen Akzentverschiebungen in der Pflegeausbildung nach sich.<sup>186</sup> Aus diesem Grund sind Kompetenzprofile stets vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen und der sich daraus ergebenden Konsequenzen zu überarbeiten und anzupassen.

Christa Olbrich knüpft an Benner an und kommt auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung zu einer differenzierteren Einschätzung der Kompetenzen, die zur Ausübung des Pflegeberufs notwendig sind.<sup>187</sup> In der zugrunde liegenden Untersuchung haben Pflegepersonen Situationen aus ihrem Pflegealltag beschrieben.<sup>188</sup> Aus den Ergebnissen entwickelt Olbrich vier Dimensionen pflegerischen Handelns, denen sie wiederum einzelne pflegerelevante Kompetenzen zuordnet. Olbrich hat ihre Erkenntnisse laufend aktualisiert und weiterentwickelt, sodass dieses Jahr die dritte überarbeitete Auflage der Pflegekompetenz im Verständnis von Christa Olbrich veröffentlicht wurde.

#### 3.8 Dimensionen pflegerischen Handelns von Christa Olbrich: Eine differenzierte und umfassende Sicht auf Pflegekompetenzen

Im Folgenden werden die vier Dimensionen und die dazugehörigen Kompetenzen dargestellt. Diese Ausführungen dienen als wesentliche Grundlage für die im vierten Kapitel herausgearbeiteten pflegerelevanten Kompetenzen im Rahmen des außerschulischen Lernens.

---

<sup>184</sup> Vgl. Reibnitz, C. 2008: 36f.

<sup>185</sup> Vgl. Loewenhardt, C. 2011: 1.

<sup>186</sup> Vgl. Sahmel, K. 2011: 12.

<sup>187</sup> Vgl. Sahmel, K. 2009: 19ff.

<sup>188</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 61ff.

#### 3.8.1 Fähigkeiten in der Dimension des regelgeleiteten Handelns

Regelgeleitetes pflegerisches Handeln beruht auf Fachwissen, Können und einer sachgerechten Anwendung dieses Wissens.<sup>189</sup> Es ist routinemäßiges Handeln und muss daher nicht gesondert reflektiert werden. Das pflegerische Handeln vollzieht sich innerhalb der vorgefundenen Normen, Standards sowie allgemeiner und spezieller Grundsätze. Christa Olbrich sieht Parallelen zwischen dieser Dimension sowie der Organisationsform der Funktionspflege, wobei Letztere ebenfalls durch feste Regeln und Grundsätze gekennzeichnet ist.<sup>190</sup>

Im Kapitel 3.2 wurde bereits eine Abgrenzung zwischen den Begriffen Kompetenz und Fähigkeit aufgeführt, wobei auch ein von Christa Olbrich genanntes pflegebezogenes Beispiel angegeben worden ist. Fähigkeiten werden von Olbrich als die fachgerechte Anwendung von Wissen innerhalb festgelegter Rahmen, Regeln und Normen definiert. Sie werden weiterhin als eindimensional charakterisiert und müssen nicht vertieft oder in Bezug auf einen Gesamtkontext reflektiert werden.<sup>191</sup> Demzufolge werden in der Dimension des regelgeleiteten Handelns nicht nur Wissen und Können, sondern auch Fähigkeiten zur Umsetzung von Pflegemaßnahmen benötigt. Fähigkeiten in der Dimension des regelgeleiteten Wissens werden als Anwendung von Wissen auf einer methodisch handelnden Ebene verstanden, wobei sich dies eher allgemeingültig und vielmehr statisch als reaktiv vollzieht. Durch Erfahrungen wird dieses Handeln sicherer und es entwickelt sich Routine. Fähigkeiten zur routinemäßigen Ausführung unterschiedlicher Tätigkeiten sind aus Sicht der Pflegepersonen entlastend und führen zu schnellerem und effektiverem Arbeiten. Fähigkeiten können aus Sicht von Olbrich allerdings nicht die Qualität von Kompetenz als transaktionales und kontextuelles Geschehen erreichen. Sie sind nicht interaktiv und auf kommunikative Rückmeldungen ausgelegt, allerdings stellen sie die Basis und Voraussetzung für die Entwicklung von Kompetenzen dar.<sup>192</sup>

#### 3.8.2 Kompetenzen in der Dimension des situativ – beurteilenden Handelns

Situativ-beurteilendes Handeln geht über eine reine Beschreibung von Pflegesituationen hinaus und schließt die Einschätzung und Beurteilung der Situation auf einer Metaebene

---

<sup>189</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 68.

<sup>190</sup> Vgl. Ebd: 64.

<sup>191</sup> Vgl. Ebd: 84

<sup>192</sup> Vgl. Ebd: 70f.

mit ein. Auf dieser Grundlage kann antizipatorisch mit zukünftigen Ereignissen umgegangen werden. Dabei wird im Gegensatz zum regelgeleiteten Handeln die individuelle und einzigartige Situation des Patienten innerhalb seines Kontextes berücksichtigt. Das situativ-beurteilende Handeln beruht auf der Wahrnehmung und Sensibilität für eine Pflegesituation und spiegelt sich vor allem im Konzept des Pflegeprozesses und der Pflegeplanung wieder.<sup>193</sup>

Die zentrale Kompetenz im Rahmen dieser Handlungsdimension besteht in der Erfassung der Gesamtsituation. Weiterhin ist in diesem Zusammenhang ein geplantes, zielgerichtetes, empathisches und antizipatorisches Handeln möglich, wobei die Individualität des Patienten sowie die Einzigartigkeit der Situation im Vordergrund stehen. Während im regelgeleiteten Handeln lediglich einzelne Handlungsmaßnahmen im Fokus stehen, wird im Rahmen des situativ-beurteilenden Handelns der Patient und sein Umfeld in das Gesamtgeschehen einbezogen. Dies setzt eine offene, kreative Beobachtungsweise sowie Empathie voraus. Auf der Grundlage einer umfassenden Wahrnehmungs- und Beurteilungskompetenz der Pflegeperson können wesentliche Aspekte einer Situation erfasst und Prioritäten gesetzt werden.<sup>194</sup>

#### 3.8.3 Kompetenzen in der Dimension des reflektierenden Handelns

Das reflektierende Handeln schließt nicht nur die Reflexion der Situation, sondern auch die Selbstreflexion der Pflegenden mit ein. Demnach liegt dieser Handlungsdimension der bewusste und selbstreflexive Umgang mit dem Subjektiven der in die Pflegesituation involvierten Personen zugrunde. Die Pflegeperson bringt persönliche Anteilnahme mit in das Pflegegeschehen hinein und versetzt sich in die Gefühlslage der zu pflegenden Menschen. Dies erfordert neben einer hohen Fähigkeit zur Empathie auch kommunikative Kompetenzen.<sup>195</sup>

Die Kompetenz erreicht im Rahmen des reflektierenden Handelns eine noch höhere Qualität, indem die bewusste Wahrnehmung und Integration der eigenen Person hinzukommt. Indem Pflegepersonen in einem Akt des Nachdenkens über sich selbst ihre Gefühle reflektieren und artikulieren, ist auch ein kompetenter Umgang mit emotionalen Äußerungen der Patienten sowie emotional belastenden Situationen möglich. Um bei-

---

<sup>193</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 65.

<sup>194</sup> Vgl. Ebd: 73ff.

<sup>195</sup> Vgl. Ebd: 66.

spielsweise mit den Ängsten von Patienten umgehen zu können, ist demnach eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Ängsten von Nöten. Auf diese Weise kann eine Sicherheit in der Identität entwickelt werden, die es ermöglicht, sich auf verschiedene Emotionen des Patienten einzulassen. Die Kompetenz der Pflegeperson, nach innen bzw. auf sich selbst zu schauen, ermöglicht eine intersubjektive Pflege. Nicht zuletzt zeigt sich die Kompetenz in dieser Handlungsdimension auch dadurch, dass verschiedenen pflegerischen Ereignissen über die selbstreflexive Haltung ein Sinn bzw. eine Bedeutung beigemessen wird. Diese Sinnfindung ist in einem helfenden Beruf wie der Pflege, die starken Emotionen und Belastungen ausgesetzt ist, äußerst relevant, da sie sich positiv auf die Qualität der Pflege und die berufliche Zufriedenheit auswirkt. Vor allem die Zufriedenheit der Patienten fungiert in diesem Zusammenhang als Motor für berufliches Engagement, Belastungsfähigkeit und Ausdauer.<sup>196</sup>

#### 3.8.4 Kompetenzen in der Dimension des aktiv-ethischen Handelns

Ethisches Handeln ist immer dann notwendig, wenn Werte des Patienten oder der Pflegenden verletzt oder missachtet werden. Auf der Grundlage der Wahrnehmung und Reflexionsfähigkeit dieser ethischen Dilemmata erfolgt eine aktive Auseinandersetzung mit ethischen Inhalten, die von Gesprächen über konkrete Maßnahmen bis hin zum kämpferischen Einsatz mit großer emotionaler Beteiligung reichen kann. Diese Handlungsdimension beinhaltet eine Überschreitung der Routine und ein stellvertretendes Handeln der Pflegenden für den Patienten. Pflegepersonen fungieren in diesem Sinne als Anwälte der Patienten mit dem Ziel der Hilfestellung in einer ethischen Dimension.<sup>197</sup>

Kompetenz innerhalb des aktiv-ethischen Handelns besteht in der Kombination aus einer bewussten Wahrnehmung der zugrunde liegenden Werte und Wertverletzungen eines pflegerischen Gesamtgeschehens einerseits sowie einer Aktivität andererseits. Letzteres äußert sich nicht nur durch konkretes Handeln, sondern kann auch in intensiv geführten Gesprächen oder erneuten Reflexionen bestehen. Aktiv-ethische Kompetenzen kommen beispielsweise dann zur Entfaltung, wenn Patienten Unrecht erfahren, in ihrer Würde verletzt oder nicht nach dem aktuellen Stand der Pflege versorgt werden. Das Erkennen dieser ethischen Dilemmata erfordert eine hohe Sensibilität, aber auch eine personale Stärke, um daraus aktiv handelnd Konsequenzen zu ziehen. Diese personale Stärke besteht vor allem darin, sich seiner Sache sicher zu sein, entscheiden zu

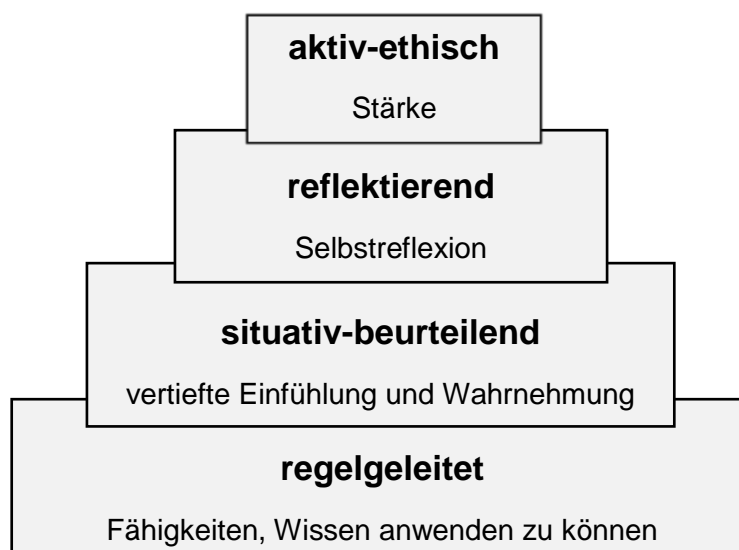
---

<sup>196</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 77f.

<sup>197</sup> Vgl. Ebd: 67ff.

können, mitfühlend und einführend sowie mutig und engagiert zu sein und letztlich auch in einer Entschlossenheit sowie Stärke und Ausdauer, nicht nach dem ersten Versuch aufzugeben. Des Weiteren sind die Überzeugung, dass das eigene Bemühen erfolgreich ist, das Aushalten von Diskrepanzen, verbale Fähigkeiten wie z.B. konstruktive Argumentationsfähigkeit, sowie das Vertreten einer Meinung, die außerhalb der Routine und festgelegter Regeln angesiedelt ist, von Bedeutung. Diese personalen Komponenten wirken in ihrer Gesamtheit als personale Kompetenz. Über diese personale Kompetenz wird eine sichere Identität entwickelt und die berufliche Autonomie von Pflegepersonen zum Ausdruck gebracht.<sup>198</sup>

Die dargestellten vier Dimensionen bauen hierarchisch aufeinander auf, was in der folgenden Abbildung zu sehen ist. Das Wissen und Können auf der untersten Stufe ist als Basis anzusehen, die Sicherheit für die darauf gründende Einschätzung, Reflexion und Handlung gibt. Andersherum setzt das aktiv-ethische Handeln als höchste Anforderung an pflegerisches Handeln Reflexionsfähigkeit, eine bewusste Wahrnehmung der zugrunde liegenden Werte sowie Regelwissen voraus.<sup>199</sup> Von Kompetenz im umfassenden Sinn kann laut Olbrich in den Dimensionen des situativ-beurteilenden, reflektierenden sowie aktiv-ethischen pflegerischen Handeln gesprochen werden, nicht aber im Rahmen des regelgeleiteten Handelns. In höchster Ausprägung wird Kompetenz als personale Stärke verstanden, was eine pflegerische Ausrichtung ermöglicht, die als wertegeleitet bzw. ethisch bezeichnet werden kann.<sup>200</sup>



**Abb. 7:** Vier Dimensionen des pflegerischen Handelns nach Christa Olbrich<sup>201</sup>

---

<sup>198</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 80ff.

<sup>199</sup> Vgl. Ebd: 69f.

<sup>200</sup> Vgl. Ebd: 84f.

<sup>201</sup> In Anlehnung an Olbrich, C. 2018: 69ff.

Neben den Kompetenzen innerhalb der vier Handlungsdimensionen beschreibt Olbrich weitere herausragende Komponenten pflegerischer Kompetenz, von denen drei - aus der Sicht der Autorin besonders relevante Komponenten - kurz erläutert werden.

Die emotionale Kompetenz ist besonders im Pflegeberuf von hoher Relevanz und oftmals stark ausgeprägt. Gefühle sind im Pflegealltag allgegenwärtig, obwohl sie offiziell nicht so stark im Vordergrund stehen und eher in einem unsichtbaren Handeln verborgen sind. Emotionen spielen auch in der Pflegeausbildung nur eine Nebenrolle, obwohl sie von existentieller Bedeutung für den Menschen sowie auch für die Beziehung zum Patienten sind. Sie drückt sich in Empathie sowie dem Aushalten und „Dabei-bleiben-können“ in belastenden Situationen aus. Pflegepersonen sind sehr häufig mit emotional belastenden Situationen, wie z.B. Ekel, Scham, Tod und Sterben etc. konfrontiert. Die Sensibilität für derartige Situationen und Emotionen verbunden mit dem Ziel, die Leiden des Patienten zu lindern, gehören zum Wesentlichen des pflegerischen Handelns. Eine emotionale Befindlichkeit ist dabei oftmals der Motor zu beruflichem Handeln. Emotionale Kompetenzen sind nicht offensichtlich und demnach schwer zu erfassen bzw. einer Effektivitätskontrolle zu unterziehen.<sup>202</sup> Sie sind als subjektives, zwischenmenschliches Geschehen zu beschreiben und sowohl in alltäglichen und beruflichen Kontexten von steigender Bedeutung<sup>203</sup>, als auch speziell in der Pflege hoch relevant.

Des Weiteren wird der persönlichen Gegenwart von Pflegepersonen innerhalb von Pflegesituationen eine besondere Qualität beigemessen. Diese auf einer feinen und sensiblen Beziehungsfähigkeit beruhende Kompetenz, die sich im „Einfach-da-Sein“ ausdrückt, ist im Pflegeberuf ebenfalls sehr ausgeprägt und gibt dem Patienten Halt und Sicherheit. Die persönliche Gegenwart oder Anwesenheit besteht nicht nur im Tun oder Sprechen, sondern vor allem in räumlicher und zeitlicher Nähe, nonverbaler Verständigung sowie einer sensiblen Gestaltung dieser Anwesenheit.

Zuletzt ist noch auf die intuitive Kompetenz von erfahrenen Pflegepersonen hinzuweisen, die ebenso wie die emotionale Kompetenz und das „Einfach-da-Sein“ schlecht zu objektivieren ist und demzufolge wenig Beachtung findet, jedoch eine enorme Bedeutung besitzt. Die Intuition ist vor allem in Notfallsituationen sehr hilfreich und kann in diesem Zusammenhang lebensrettend sein.<sup>204</sup>

---

<sup>202</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 91ff.

<sup>203</sup> Vgl. Müller-Commichau, W. 2011: 12.

<sup>204</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 95f.



#### **4. Integration des Konzepts außerschulischer Lernorte in die Pflegeausbildung**

Im vierten Kapitel wird der konkrete Bezug zwischen dem Lernortkonzept und der Kompetenzentwicklung in der Pflegeausbildung hergestellt. Zunächst wird nochmals die Relevanz des Konzepts außerschulischer Lernorte für die Pflegeausbildung aufgezeigt. Anschließend werden die außerschulischen Lernorte Wald und Lokalzeitung in ihrer Bedeutung für die Pflegeausbildung analysiert. In beiden Fällen werden zunächst die Eigenschaften des jeweiligen Lernorts dargestellt. Anschließend wird erläutert, aus welchen Gründen die Auswahl des Lernortes erfolgte. Danach folgen relevante Aspekte in Bezug auf die Durchführung, Vorbereitung und Nachbereitung, wobei auch konkrete pflegebezogene Themen aufgegriffen werden. Die Kapitel schließen mit der tabellari-schen Darstellung der pflegerelevanten Kompetenzen ab, die durch das Aufsuchen der jeweiligen außerschulischen Lernorte gefördert werden.

##### **4.1 Relevanz des Konzepts für die Pflegeausbildung**

An einigen Stellen wurden bereits die Potenziale des Konzepts außerschulischer Lernorte für die Pflegeausbildung aufgezeigt. Im Folgenden erfolgt eine zusammenfassende und ergänzende Darstellung relevanter Aspekte, die die für das Aufsuchen außerschulischer Lernorte im Rahmen der Pflegeausbildung sprechen.

Zunächst ist die Förderung des selbständigen Arbeitens am außerschulischen Lernort ein bedeutender Aspekt für die Auszubildenden bzw. den Pflegeberuf im Allgemeinen. Die Lernenden sind am außerschulischen Lernort beispielweise sehr frei und eigenverantwortlich in Bezug auf die Zeiteinteilung, was sich positiv auf das Zeitmanagement im Pflegealltag auswirken kann. Pflegekräfte und auch Auszubildende müssen Prioritäten setzen und oftmals unter Zeitdruck und Stress arbeiten. Demzufolge ist dieser Aspekt vor dem Hintergrund des zunehmenden Mangels an Pflegekräften sehr bedeutsam. Aber auch in Bezug auf das Verfassen von Haus- und Facharbeiten sowie Einzel- und Gruppenarbeiten oder Projekten im Rahmen des theoretischen Teils der Pflegeausbildung ist das Zeitmanagement bzw. die selbständige Organisation des Lernprozesses im Allgemeinen eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen.

Eine weitere Überschneidung zwischen dem Konzept der außerschulischen Lernorte sowie der Pflegeausbildung ist in dem Aspekt des ganzheitlichen Denkens zu sehen. Im Kapitel 2.3 über die Potenziale außerschulischer Lernorte wurde bereits erläutert, dass das Fächerdenken am außerschulischen Lernort zugunsten einer fächerübergreifenden,

ganzheitlichen Sicht auf den Lerngegenstand überwunden wird.<sup>205</sup> Eine ganzheitliche Sichtweise auf die Patienten gilt als ein relevanter Indikator für eine gute Qualität der Pflege. Dennoch kann ein ganzheitliches Denken weniger gelehrt, als vielmehr in Real-situationen wie beispielsweise im Pflegealltag oder am außerschulischen Lernort verinnerlicht werden. Um dies im theoretischen Teil der Ausbildung zu unterstützen, haben einige Pflegeschulen nach der Abschaffung der Lernfelder im Zuge einer Umstrukturierung sogenannte Lernsituationen eingeführt. In einer Lernsituation wird ein Thema aus sämtlichen Blickwinkeln umfassend beleuchtet und durch die Lernenden erarbeitet. Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte bietet sich demnach ergänzend an, um das ganzheitliche, fächerübergreifende Denken der Auszubildenden in der Pflege zu fördern. Das außerschulische Lernen gilt als eine der anschaulichsten Unterrichtsformen, die wie kaum eine andere Form das ganzheitliche Lernen mit allen Sinnen ermöglicht.<sup>206</sup>

Als dritter Punkt ist die besondere Förderung der persönlichen und sozialen Kompetenzen der Lernenden im Rahmen des außerschulischen Lernens zu erwähnen. Diese sogenannten Soft Skills spielen in der Berufswelt sowie auch speziell im Pflegeberuf eine immer bedeutendere Rolle. Vor allem die Teamarbeit, Kooperation und das Lernklima werden im Rahmen des außerschulischen Lernens positiv beeinflusst und gefördert.<sup>207</sup> Diese Aspekte sind sowohl für den theoretischen Anteil im Klassenverband, als auch in Bezug auf den Patientenkontakt und das Arbeiten im Team im Rahmen des praktischen Teils der Ausbildung relevant.

Letztlich ist noch darauf hinzuweisen, dass besonders der Bereich der Arbeits- und Produktionswelt für die Pflegeausbildung von hoher Bedeutung ist. Grundsätzlich ist das Aufsuchen außerschulischer Lernorte im Bereich der Arbeits- und Produktionswelt ein gesetzlich festgelegter Bestandteil der pflegerischen Ausbildung. Die Auszubildenden müssen demzufolge eine bestimmte Anzahl an Praxisstunden in verschiedenen Einrichtungen des Gesundheitswesens ableisten. Eine Vorbereitung unter fachlichen und organisatorischen Gesichtspunkten sowie eine anschließende Reflexion im Rahmen des Unterrichts sind vorgesehen. Dennoch erfüllt der Betrieb in einer dualen Berufsausbildung Grimm zufolge nicht ganz die Kriterien eines außerschulischen Lernortes, da diesem ein spezifisches berufsdidaktisches Lernmodell mit eigenen Zielen zugrunde liegt.<sup>208</sup> Dar-

---

<sup>205</sup> Vgl. Karpa, D. / Lübbecke, G. / Adam, B. 2015: 4.

<sup>206</sup> Vgl. Erhorn, J. / Schwier, J. 2016: 7.

<sup>207</sup> Vgl. Ebd: 8.

<sup>208</sup> Vgl. Grimm, A. 2016: 178.

über hinaus sind die praktischen Einsätze in den Betrieben oftmals entgegen der eigentlich formulierten Ansprüche und gesetzlichen Regelungen zu wenig mit dem theoretischen Unterricht verzahnt und unzureichend reflektiert.

Im Rahmen des im Jahr 2008 vom Kultusministerium Sachsen-Anhalt beauftragten Pilotprojektes „WIP-Wochen“ wurde die Wirksamkeit des Konzepts außerschulischer Lernorte auf den Lernerfolg von Berufsschülerinnen und –schülern untersucht. Es sollte konkret analysiert werden, inwiefern eine Lernortverlagerung in verschiedene Unternehmen eine Alternative zu den regulären 14-tätigen Betriebspraktika darstellt. Die Lernortverlagerungen beruhten auf dem bereits vorgestellten Dreischrittmodell, wobei am Ende im Rahmen der Reflexion unter anderem eine Präsentation der Lernergebnisse vorgesehen war. Insgesamt konnten positive Effekte auf die Motivation, die Kompetenzentwicklung sowie auf das Interesse und das Verstehen von wirtschaftlichen Zusammenhängen festgestellt werden.<sup>209</sup> Ein vergleichbares Konzept bzw. didaktisches Vorgehen würde sich auch für die Pflegeausbildung eignen und möglicherweise dazu führen, dass die Auszubildenden aus den gesammelten Erfahrungen auch Konsequenzen für ihre eigene berufliche Zukunft ziehen können.<sup>210</sup>

#### 4.2 Lernort: Wald

Im Folgenden werden Handlungsempfehlungen für das Aufsuchen des außerschulischen Lernortes Wald im Rahmen der Pflegeausbildung erarbeitet. Ebenfalls steht die Entwicklung von pflegerelevanten Kompetenzen am Lernort Wald im Fokus.

##### 4.2.1 Beschreibung des Lernortes

„Glaube mir, denn ich habe es erfahren, du wirst mehr in den Wäldern finden als in den Büchern; Bäume und Steine werden dich lehren, was du von keinem Lehrmeister hörst.“<sup>211</sup> (Bernhard von Clairvaux)

Am Lernort Wald geht es vor allem um die Wahrnehmung unscheinbarer Dinge, denen im stressigen Alltag mit dem Fokus auf „wichtigere Dinge“ keine Beachtung geschenkt wird.<sup>212</sup> Das Besondere des Waldes in seiner Rolle als außerschulischer Lernort liegt

---

<sup>209</sup> Vgl. Salzer, S. 2010: 43f.

<sup>210</sup> Vgl. Diersen, G. 2017: 13.

<sup>211</sup> Schutzgemeinschaft Deutscher Wald LV Bayern e.V. 2003.

<sup>212</sup> Vgl. Gröger, M. et al. 2012: 16.

darin, dass nichts vorprogrammiert und alles ein wenig unvorhersehbar ist.<sup>213</sup> Diese Eigenschaften kommen der kindlichen Neugier sehr entgegen und haben positiven Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden. Dennoch sollten vor allem im Kontext der Berufsbildung Lernziele mit Bezug zu konkreten Unterrichtsthemen zugrunde gelegt werden, um das Bildungspotenzial des Lernortes voll auszuschöpfen. Dem Wald als außerschulischem Lernort liegt grundsätzlich eine sehr offene Lernstruktur zugrunde, was hohe Anforderungen an die Lehrpersonen stellt. Diese sollten sich situativ und flexibel auf unvorhersehbare Entwicklungen einlassen und das selbstgesteuerte Erkunden der Lernenden ermöglichen.

Die Natur ist vielfältig und bietet Abwechslung ebenso wie Kontinuität. Der Wald ist demnach Lebensraum für Pflanzen und Tiere, Arbeitsplatz der Menschen sowie ein Ort, an dem der Mensch sowohl Erholung erfahren, als auch Erlebnisse sammeln kann.<sup>214</sup> Der Mensch wird heutzutage vor dem Hintergrund negativer Umwelteinflüsse, wie z.B. Autoabgase und übermäßiges Abholzen, auch als „Feind der Natur“ angesehen. Demzufolge ist die Annahme verbreitet, dass beispielsweise das Spielen von Kindern im Wald den Pflanzen schaden und die Tiere stören würde. Um dies zu vermeiden und etwaige Gefahren zu mindern wird vielerorts empfohlen, befestigte Wege im Wald nicht zu verlassen. Auf diese Weise wird jedoch verhindert, dass Kinder und Jugendliche ungestörte Naturerfahrungen machen können, die für deren Entwicklung sehr bedeutsam sind.<sup>215</sup> Im skandinavischen Modell der „Uteskole“, der sogenannten „Draußenschule“, werden die Potenziale der Natur als Lernort genutzt. Demnach werden an zahlreichen Schulen in Skandinavien ein bis zwei halbe Tage nach draußen verlegt, um das eigenverantwortliche Erforschen der Lernenden in der Natur zu ermöglichen.<sup>216</sup>

#### 4.2.2 Begründung für die Auswahl des Lernortes

Die Auswahl des außerschulischen Lernortes Wald erfolgte aus unterschiedlichen Gründen. Wie bereits erwähnt ist eine zunehmende Naturvergessenheit bzw. Entfremdung von Kindern und jungen Heranwachsenden von der Natur zu beobachten.<sup>217</sup> Der Bezug zur Natur bzw. speziell dem Wald geht verloren, indem diesbezüglich hauptsächlich Sekundärerfahrungen (v.a. über Medien) gemacht werden.<sup>218</sup>

---

<sup>213</sup> Vgl. Gröger, M. et al. 2012: 13.

<sup>214</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 81.

<sup>215</sup> Vgl. Gröger, M. et al. 2012: 14.

<sup>216</sup> Vgl. Ebd: 18.

<sup>217</sup> Vgl. Ebd: 14.

<sup>218</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 81.

Dies ist darauf zurück zu führen, dass sich im Zuge von rasanten technologischen Entwicklungen sowie der fortschreitenden Globalisierung gesellschaftliche Veränderungen ergeben haben. Diese bestehen unter anderem in veränderten Familienstrukturen, einem verstärkten Medienkonsum sowie einem Wandel im Freizeitverhalten. Unter dem Begriff der „Verhäuslichung“ wurde in den 1990er Jahren die Tendenz zum Spielen im Innenraum statt draußen in der Natur verstanden. Studien zufolge spielen Kinder jedoch am liebsten draußen, wobei diesem Wunsch oftmals der mangelnde Zugang zur Natur im Zuge einer zunehmenden Verstädterung entgegensteht.<sup>219</sup> Die Schule muss demnach ihre Aufgabe auch darin sehen, den Lernenden die Natur näher zu bringen, um defizitäre Umweltwahrnehmungen und mangelnden Naturbezug aufzufangen.<sup>220</sup>

Studien belegen ebenfalls, dass Naturerfahrungen in der Kindheit und Jugend maßgeblich das Umwelthandeln als Erwachsener beeinflussen.<sup>221</sup> Demnach trägt der außerschulische Lernort Wald auch zur Umweltbildung im Sinne der Förderung eines umweltbewussten Verhaltens bei. Die Ziele der Naturnähe und Umweltbildung sind nicht nur für Kinder, sondern auch für Jugendliche und junge Heranwachsende in der Berufsbildung von Bedeutung. Diese Generation ist besonders vom steigenden Medienkonsum betroffen, sodass der Bezug zur Natur unbedingt gefördert werden sollte. Da der Wald auch zur Entspannung sowie zum Stressabbau beitragen kann, ist er als außerschulischer Lernort auch besonders für Auszubildende in der Pflege geeignet. Prüfungsphasen und der hektische Pflegealltag setzen die Lernenden unter Druck, sodass ein Waldbesuch als Ausgleich und Abwechslung zum alltäglichen Unterrichtsgeschehen dienen kann. Hinzu kommt, dass junge Heranwachsende und Erwachsene in der Pflegeausbildung oftmals schon auf Erfahrungen und Erlebnisse aus ihrer Kindheit im Zusammenhang mit dem Lebensraum Wald zurückgreifen können. Im Rahmen des Waldbesuchs werden diese Erinnerungen wieder präsent, was eine sehr positive Wirkung auf die Motivation und den Lernprozess der Auszubildenden haben kann. Zudem können die Lernenden am außerschulischen Lernort von den Erfahrungen anderer profitieren, indem diese der Gruppe mitgeteilt werden und sinnvoll in den Lehr-Lernprozess integriert werden.

Ein weiterer Grund für die Wahl des Waldes als außerschulischen Lernort in der Pflegeausbildung ist die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen. Der Wald hat erwiesenermaßen positive Effekte auf die psychische, physische und soziale Entwicklung der Lernenden, wobei der Aufbau sozialer Kompetenzen als wesentlicher Gewinn des außerschulischen Lernens in der Natur gesehen wird.<sup>222</sup>

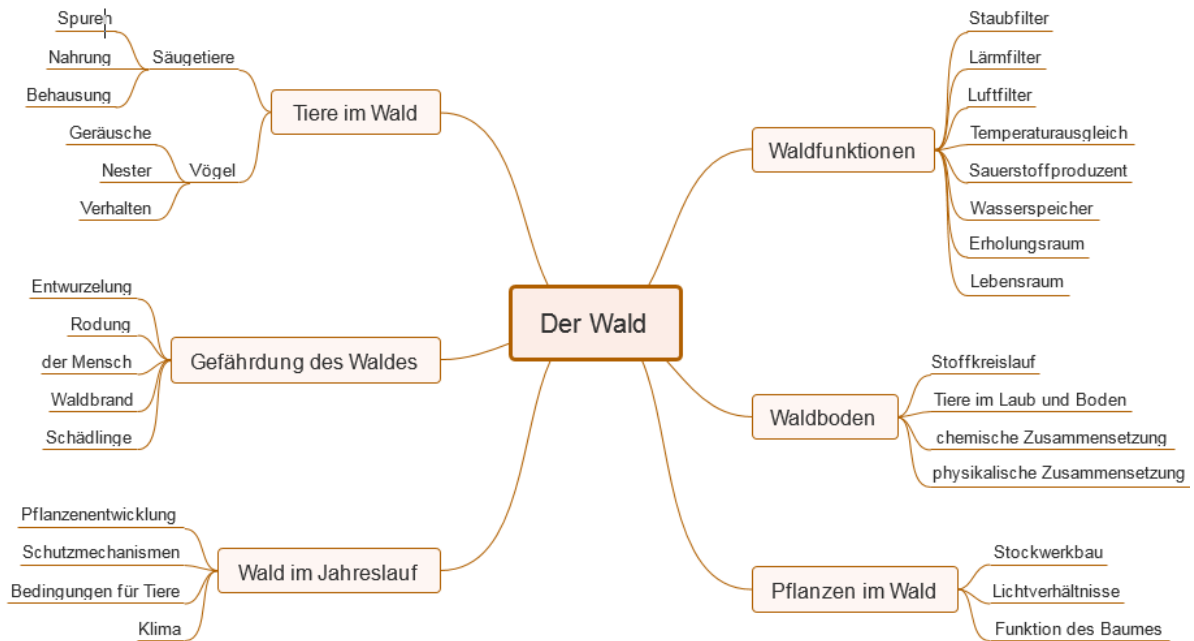
---

<sup>219</sup> Vgl. Gröger, M. et al. 2012: 12f.

<sup>220</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 43.

<sup>221</sup> Vgl. Gröger, M. et al. 2012: 14.

<sup>222</sup> Vgl. Ebd.: 17.



**Abb. 8:** Themenkarte für den Wald als außerschulischen Lernort<sup>223</sup>

Die Abbildung zeigt eine Themenkarte mit möglichen Themenfeldern in Bezug auf den Lebensraum Wald. Der letzte zentrale Grund für die Auswahl des außerschulischen Lernortes Wald in der Pflegeausbildung besteht darin, dass viele im Curriculum vorgesehene pflegerelevante Themen durch das Aufsuchen des Waldes handlungsorientiert und selbstgesteuert erarbeitet werden können. Demnach können beispielsweise die in der Themenkarte aufgeführten Waldfunktionen dazu dienen, die Funktionen der menschlichen Haut zu verdeutlichen. Des Weiteren kann der Stoffkreislauf im Wald thematisiert werden, um das Verständnis für chemische und physikalische Abläufe im Körper zu fördern. In diesem Zusammenhang können beispielsweise der Sauerstofftransport im Körper oder der menschliche Stoffkreislauf erarbeitet werden. Der Wald als außerschulischer Lernort in der Pflegeausbildung bietet sich ebenfalls als Einstieg in die Thematik der Sinnesorgane sowie Seh-/ und Hörbehinderungen an. Geräusche, Hindernisse und unebene Bodenverhältnisse bieten eine gute Voraussetzung für die Schulung der Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit. Auch verschiedene Aspekte im Rahmen der Gesundheitsförderung, wie z.B. Stress, Life balance, gesunde Ernährung und Entspannung, können am Lernort Wald anschaulich erarbeitet werden. Diesbezüglich ist es auch möglich, mit den Lernenden eine Entspannungsübung oder verschiedene Entspannungstechniken durchzuführen.

<sup>223</sup> In Anlehnung an: Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 84.

##### 4.2.3 Methodischer Dreischritt

###### **Vorbereitung**

Pflegeschulen sind vorrangig in der Stadt angesiedelt, sodass vor allem nahe gelegene Grüngürtel und Stadtwälder in Frage kommen. Diese Orte können beispielsweise mit einem Fußmarsch oder aber mittels öffentlicher Verkehrsmittel erreicht werden. Sofern entsprechende finanzielle Mittel sowie Möglichkeiten zur Überbrückung der Entfernung vorhanden sind, können auch Waldstücke in Vororten, Stadträndern und ländlichen Gebieten zum Zielort werden. In jedem Fall sollte das jeweilige Waldstück vorab von der Lehrperson besichtigt werden. Die Lehrperson muss außerdem im Vorfeld gegebenenfalls Rücksprache mit dem Förster halten, entsprechende Absprachen mit der Schulleitung und dem Kollegium treffen sowie Arbeitsmaterialien vorbereiten. Die Lehrperson sollte unbedingt einen Notfallkoffer sowie ein Handy dabei haben und auch Toilettenbesuche sollten eingeplant werden. Aus Sicht der Auszubildenden sind wetterfeste Kleidung, eine Sitzunterlage sowie Verpflegung von Bedeutung.

Es ist außerdem wichtig, im Vorfeld einige relevante Verhaltensregel festzulegen. Diese sollten verbal kommuniziert und gegebenenfalls schriftlich fixiert werden, da entsprechende Verhaltensweisen auch in höheren Altersstufen nicht vorausgesetzt werden sollten. Diesbezüglich sollte vor allem auf einen respektvollen Umgang mit dem Lebensraum Wald und seinen Elementen hingewiesen werden, womit vor allem die Unversehrtheit der Pflanzen- und Tierwelt gemeint ist.<sup>224</sup> Auch in Bezug auf die Zeit- und Gruppeneinteilung sind Absprachen zwischen Lehrperson und Lernenden relevant, damit vor Ort wenig Zeit für organisatorische Dinge verloren geht. Die Lehrperson sollte im Vorfeld das Interesse der Lernenden wecken, indem sie beispielsweise Vorerfahrungen und Einstellungen der Lernenden abruft. Darüber hinaus sollte der Besuch des außerschulischen Lernortes sinnvoll mit dem Unterricht verzahnt werden. Der Besuch kann sowohl als Einführung in eine Thematik, als auch als Abschluss eines Themenblocks dienen. Auch inmitten der Behandlung eines Themas kann das Aufsuchen eines außerschulischen Lernortes als motivationssteigernde Abwechslung zum Schulalltag fungieren.

###### **Durchführung**

Zunächst werden allgemeine Hinweise zur Durchführung des Besuchs erläutert. Danach wird eine methodische Umsetzung am Beispiel der Sehbehinderung aufgezeigt.

---

<sup>224</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 82.

Im Rahmen der Durchführung sollte das bereits im Punkt 2.5 erwähnte Konzept des Flow Learnings Beachtung finden, wobei hierbei vor allem der zweite und dritte Punkt von Bedeutung sind. Demnach sollte am außerschulischen Lernort ein Rahmen für die konzentrierte Wahrnehmung, gezielte Beobachtung und unmittelbare Erfahrung der Lernenden geschaffen werden. Durch praktisches und projektorientiertes Arbeiten der Lernenden wird das selbständige Erkunden ganzheitlicher Hintergründe gefördert. Das Konzept außerschulischer Lernorte kann als einmaliger Besuch entweder als eher zwangloses „Herumstreifen“ oder in Form einer intensiven Erkundung realisiert werden. Im Rahmen eines größer angelegten Projektes können aber auch mehrfache Besuche innerhalb einer kurzen Zeitspanne vorgesehen sein. Am außerschulischen Lernort Wald bietet sich vor allem die Partner- und Gruppenarbeit an, die beispielsweise in Form eines Lernzirkels oder dem Stationenlernen umgesetzt werden kann.

<b>Station 1</b>	Lasse dich von deinem Partner mit verbundenen Augen ohne zu sprechen durch den Wald führen. Welche Beschaffenheit hat der Boden? Wie fühlst du dich dabei? Was nimmst du noch wahr?
<b>Station 2</b>	Lasse dich von deinem Partner weiter mit verbundenen Augen durch den Wald führen, aber dieses Mal mit sprechen aber ohne, dass er dich berührt. Wie fühlst du dich jetzt?
<b>Station 3</b>	Lasse dich von deinem Partner zu einem Baum führen und ertaste seine Rinde. Welche Merkmale kannst du ertasten?
<b>Station 4</b>	Dein Partner sucht ein paar Dinge mit unterschiedlichem Geruch. Welche Dinge kannst du anhand des Geruchs mit verbundenen Augen erraten?
<b>Station 4</b>	Suche dir einen ruhigen Platz im Wald und verhalte dich ruhig. Was nimmst du wahr und welche Geräusche kannst du hören?
<b>Station 5</b>	Schließe die Augen und fühle den Waldboden mit deinen Händen. Was kannst du alles ertasten? Nimm ein Stück Wald deiner Wahl mit in die Schule, mit dem du besondere Emotionen oder Erfahrungen verbindest.

**Tab. 2:** Stationenlernen am außerschulischen Lernort Wald<sup>225</sup>

Wie bereits erwähnt bietet sich der Lernort Wald beispielsweise als Einstieg in die Thematik der Seheinschränkungen an. Auf diese Weise kann die Sensibilität und das Interesse für dieses Thema gefördert werden und die Lernenden werden dabei unterstützt, sich in diese Patienten hineinzusetzen. Die Tabelle zeigt eine mögliche Umsetzung des Stationenlernens zum Thema Seheinschränkungen in der Pflegeausbildung am Lernort Wald auf, wobei natürlich weitere Stationen ergänzt werden können.

---

<sup>225</sup> In Anlehnung an: Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 86.



### Nachbereitung

Es wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass die Reflexion der gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse am außerschulischen Lernort von großer Bedeutung ist und Einfluss auf den Lernerfolg hat. Dem Konzept des Flow Learnings zufolge gelangen die Lernenden vor allem über die Erlebnisreflexion und Erfahrungsteilung zur individuellen Wissenserschließung und Kompetenzentwicklung.<sup>226</sup> Die Nachbereitung könnte unter anderem in der Erstellung von Zeitungen, Plakaten oder Flyern bestehen. Zu diesem Zwecke bietet es sich beispielsweise an, Fotoapparate am außerschulischen Lernort zur Verfügung zu stellen. Auf diese Weise können die Lernenden ihre eigenen Bilder verwenden und durch unterschiedliche Fundstücke aus dem Wald sowie eigens formulierten Texte ergänzen. In Bezug auf das Stationenlernen besteht die Möglichkeit, die mitgebrachten Fundstücke auszustellen und im Anschluss von den Lernenden interpretieren zu lassen. Die Erfahrungen und Eindrücke der Lernenden können beispielsweise präsentiert werden, am Metaplan gesammelt und geclustert werden oder aber in Kleingruppen reflektiert und zur weiteren Erarbeitung der Thematik genutzt werden.

An dieser Stelle soll noch auf die Problematik der Leistungsbewertung und Lernzielkontrolle im Rahmen des außerschulischen Lernens hingewiesen werden. Der Lernzuwachs am außerschulischen Lernort lässt sich nicht anhand von geläufigen Kriterien messen, da Handlungsprozesse nur schwer in einer schriftlichen Klausur zu überprüfen sind.<sup>227</sup> Dennoch ist auch in der Pflegeausbildung die Vergabe einer bestimmten Anzahl an Noten in den jeweiligen Themeneinheiten gesetzlich vorgegeben. In einer dem Lernort Wald zugrunde liegenden offenen Lernstruktur ist es besonders schwierig für die Lehrperson, alle Lernschritte der Lernenden im Blick zu haben. Die oftmals zum Einsatz kommende Methode der Gruppenarbeit erschwert die Wahrnehmung individueller Lernerfolge zusätzlich.<sup>228</sup> Diese Aspekte werden oftmals als Kritikpunkte des außerschulischen Lernens benannt. Dennoch können diese, wie bereits im Kapitel über die Stärken und Schwächen des außerschulischen Lernens erwähnt, auch positiv hinsichtlich einer Abnahme des Leistungsdrucks und einer zunehmenden Beteiligung der Lernenden in Bezug auf die Ziel- und Bewertungskriterien interpretiert werden. Auch im Rahmen des außerschulischen Lernens ist eine Bewertung des Lernerfolges und eine damit verbundene Zensurvergabe möglich. Dafür ist es zunächst sinnvoll, vorher bestimmte Hand-

---

<sup>226</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 83.

<sup>227</sup> Vgl. Karpa, D. / Lübbecke, G. / Adam, B. 2015: 5.

<sup>228</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 60.

lungsergebnisse als Kriterien für die Bewertung gemeinsam mit den Lernenden auszuhandeln und festzulegen.<sup>229</sup> Die Überprüfung des Lernfortschrittes kann beispielsweise anhand eines von den Lernenden geführten Lerntagebuches oder einer Selbsteinschätzung der Lernenden erfolgen. Ebenfalls ist es möglich, Gruppennoten auf die anschließende Ergebnispräsentation zu verteilen, was oftmals die Motivation der Lernenden steigert. Zudem ist denkbar, kleine praktische Prüfungen in Einzel- oder Gruppenform durchzuführen. Letztlich können die Lernenden auch dazu aufgefordert werden, auf der Grundlage ihrer Erkenntnisse und Erfahrungen am außerschulischen Lernort Fragen zu entwickeln, die dann von der Lehrperson zu einem schriftlichen Test zusammengefügt werden.<sup>230</sup> Im Falle des außerschulischen Lernortes Wald und des zugrunde liegenden Beispiels des Stationenlernens zum Thema Seheinschränkungen bieten sich unter anderem das Lerntagebuch oder die Gruppenbewertung an.

##### 4.2.4 Einfluss auf Kompetenzentwicklung

Die Darstellung der Kompetenzentwicklung am Lernort Wald erfolgt in tabellarischer Form (Tab. 3). Dabei wurden neben dem Stufenmodell der Kompetenzentwicklung sowie ausgewählten Aspekten aus den im Kapitel 3.7 aufgezeigten pflegerelevanten Kompetenzprofilen hauptsächlich die Dimensionen pflegerischen Handelns von Christa Olbrich zugrunde gelegt. Das regelgeleitete Handeln wird an dieser Stelle außer Acht gelassen, da Olbrich zufolge in dieser Dimension nicht von Kompetenz im umfassenden Sinn gesprochen werden kann. In Bezug auf die Kompetenzentwicklung stehen drei unterschiedliche Kontexte im Fokus. Am Lernort Wald spielt unabhängig vom zugrunde liegenden Thema und den jeweiligen Altersstufen und Schulformen die Umweltbildung eine zentrale Rolle. Aus diesem Grund wird in der ersten Spalte die Entwicklung von Kompetenzen im Hinblick auf den Ausbau des Umweltwissens sowie umweltbewusster Verhaltensweisen der Lernenden in den Blick genommen. In der zweiten Spalte werden allgemeine pflegerelevante Kompetenzen innerhalb der jeweiligen Handlungsdimensionen aufgeführt, die am außerschulischen Lernort Wald entwickelt werden. Um das Beispiel der Sehbehinderung fortzuführen, werden in der dritten Spalte Kompetenzen aufgeführt, die am Lernort Wald gefördert werden und für den Umgang mit sehbehinderten Patienten in der Pflege von Bedeutung sind.

---

<sup>229</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 61.

<sup>230</sup> Vgl. Ebd: 60.

Die Ergebnisse ergaben sich dabei aus einer Analyse der Überschneidungspunkte zwischen den Eigenschaften des Waldes als außerschulischen Lernort sowie den im Kapitel drei herausgearbeiteten pflegerelevanten Kompetenzen.

	<b>Kompetenzentwicklung in Bezug auf die Umweltbildung</b>	<b>Allgemeine pflegerelevante Kompetenzen</b>	<b>Kompetenzentwicklung in Bezug auf das Thema Seheinschränkungen</b>
<b>situativ- beurteilendes Handeln</b>	Erfassung individueller Aspekte aber auch der Gesamtsituation	Gezielte, vertiefte und kreative Wahrnehmungs- und Beobachtungskompetenz unterschiedlicher Phänomene und Prozesse des Waldes  Analytisches Denken	Sammeln von Erfahrungen zum antizipatorischen und geplanten Handeln  Benner: Stufe drei der kompetent Pflegenden
<b>reflektierendes Handeln</b>	Nach innen auf sich selbst und die eigenen Verhaltensweisen und Einstellungen zur Natur bzw. dem Wald schauen  (selbst)kritisches Denken	Kompetenz zur Empathie: die Fähigkeit, sich in die Gefühlslagen des Patienten hineinzuversetzen und mitzufühlen	Kompetenz zur Reflexion in Bezug auf die eigene Person: die eigenen im Wald gewonnenen Eindrücke und Emotionen reflektieren, um sich auf emotionale Äußerungen und Situationen einzulassen und mit diesen kompetent umzugehen
<b>aktiv- ethisches Handeln</b>	„Anwälte des Waldes“	Befähigung zur Teamarbeit, partnerschaftlichen Zusammenarbeit und (gemeinsamen) Entscheidungsfindung zum aktiven Einsatz und Handeln für das Wohl und die Rechte des Patienten	Kompetenz zum ethischen und fürsorglichen Verhalten und Handeln, beispielsweise bei der Verletzung der Würde seheingeschränkter Patienten

**Tab. 3:** Kompetenzentwicklung am außerschulischen Lernort Wald<sup>231</sup>

<sup>231</sup> Eigene Darstellung.

Im Rahmen des situativ-beurteilenden pflegerischen Handelns wird am Lernort Wald sowohl die Kompetenz zur Erfassung der Einzigartigkeit einer Situation, als auch der Gesamtsituation gefördert. Auch im Wald sind ausschließlich Individuen vorzufinden, wonach jeder Baum, jedes Blatt und jedes Lebewesen im Wald einzigartig ist und demnach individuell betrachtet und behandelt werden sollte. Daraus lässt sich in Bezug auf die Thematik des Umweltverhaltens auch ableiten, dass jedes Element des Waldes ein Recht auf Leben hat. Der übergeordnete Kontext besteht dann beispielsweise in einer zunehmenden Bedrohung der Wälder im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen.

Des Weiteren wird am Lernort Wald besonders die gezielte Wahrnehmungs- und Beobachtungskompetenz der Lernenden gefördert. Durch unterschiedliche Übungen und Aufgaben wird die Wahrnehmung geschärft und das analytische Denken geschult, sodass auch kleine Details und unscheinbare Dinge auffallen. Eine solche kreative und gezielte Beobachtungsweise kann am außerschulischen Lernort ideal gefördert werden, wovon die Auszubildenden im Pflegeberuf enorm profitieren. Die pflegerische Beobachtung ist eines der grundlegendsten und zentralen Themen- bzw. Kompetenzbereiche der Pflegeausbildung und wird aus diesem Grund zumeist im ersten Lehrjahr umfassend thematisiert. In diesem Zusammenhang bietet sich die Integration des außerschulischen Lernortes in die Pflegeausbildung besonders an, um ergänzend zum theoretischen Input eine tatsächliche Beobachtungskompetenz durch praktisches Handeln zu entwickeln.

In Bezug auf das Thema der Sehbehinderung ist vor allem die Kompetenz zum antizipatorischen Handeln von Bedeutung. Durch die verschiedenen Übungen des Stationenlernens mit verbundenen Augen lernen die Auszubildenden, mögliche Gefahrenquellen und Situationen vorauszuahnen. Diese Fähigkeit wird durch das mehrmalige Erleben vergleichbarer Situationen geschult und ist besonders im Umgang mit seheinschränkten Menschen von Bedeutung. Auf diese Weise können unterschiedliche Bedürfnisse und Wünsche dieser Patienten antizipatorisch erfasst und auf kompetente Weise erfüllt werden. In Bezug auf das Stufenmodell der Kompetenzentwicklung von Benner könnte diesbezüglich die dritte Stufe der kompetent Pflegenden zugeordnet werden, wobei diese sich durch eine vorausschauende Planung und analytische Betrachtung der Problemlage auf der Grundlage umfassender Erfahrungen auszeichnet.

Im Rahmen des situativen Handelns ist vor allem das selbstkritische Denken und die Fähigkeit, auf seine eigenen Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen zu schauen, von Bedeutung. In Bezug auf die Umweltbildung kann diese Kompetenz am außerschulischen Lernort Wald vor allem durch die Anregung zur Betrachtung des eigenen Um-

weltverhaltens gefördert werden. Für die Pflege ebenfalls sehr bedeutsam ist die Kompetenz zur Empathie und zur Reflexion in Bezug auf die eigene Person. Die Voraussetzung für einen emotional kompetenten Umgang mit seheingeschränkten Patienten ist demnach die Reflexion der eigenen Emotionen und Eindrücke. Zu einer solchen Reflexion werden die Lernenden beispielsweise gezielt im Stationenlernen aufgefordert, indem sie sich durch verschiedene Übungen mit verbundenen Augen in seheingeschränkte Patienten hineinversetzen. Auf diese Weise kann empathisch und einfühlsam mit (sehbehinderten) Patienten umgegangen werden.

In der aktiv-ethischen Dimension kann die Bestrebung der Lernenden, sich als Anwälte des Waldes für diesen Lebensraum einzusetzen, unterstützt werden. Während in der Dimension des situativen Handelns unterschiedliche Gefährdungen des Waldes wahrgenommen und analysiert worden sind, erfolgte in der Dimension des reflektierenden Handelns eine selbstkritische Betrachtung der eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber dem Lebensraum Wald. In der aktiv-ethischen Dimension sollten die Lernenden nun dazu animiert werden, sich aktiv handelnd für den Schutz des Waldes einzusetzen. Dies erfordert und stärkt vor allem personale Kompetenzen, wie beispielsweise Kreativität, Entscheidungsfähigkeit, Engagement, Stärke und Ausdauer. Auf diese Weise wird auch die für die Pflege relevante Kompetenz zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit im Team gestärkt. Die Lernenden erfahren, dass sie sich auf ihre eigenen Stärken verlassen können, aber erkennen auch, dass sie manchmal auch in einer Gruppe noch viel mehr erreichen können. Auch in Bezug auf den Umgang mit sehbeeinträchtigten Patienten ist letztlich die Kompetenz zum ethischen und fürsorglichen Handeln von großer Bedeutung. Sofern beispielsweise die Würde sehbehinderter Patienten verletzt wird, haben Pflegenden die Aufgabe, sich für bestimmte Werte aktiv handelnd einzusetzen und sichtbare Hilfe für den Patienten in seiner Situation zu erreichen.

#### 4.3 Besuch der Lokalzeitung

Im Folgenden werden Handlungsempfehlungen für das Aufsuchen des außerschulischen Lernortes Lokalzeitung im Rahmen der Pflegeausbildung erarbeitet. Ebenfalls wird die Entwicklung von pflegerelevanten Kompetenzen am Lernort Lokalzeitung in den Blick genommen.

##### 4.3.1 Beschreibung und begründete Auswahl für den Lernort

Aus unserem Alltag sind Medien wie Fernsehen, Internet, Hörfunk und Zeitung nicht mehr weg zu denken. Sie dienen vor allem als Kommunikationsmittel und sind heutzutage aufgrund von hochtechnisierten Vervielfältigungsmöglichkeiten durch eine große Informationsfülle gekennzeichnet. Die Lokalzeitung wird dabei dem wachsenden Wunsch nach überschaubaren Informationen gerecht. Grundsätzlich lassen sich Tages- und Wochenzeitungen unterscheiden, die schwerpunktmäßig regionale Berichterstattungen beinhalten, wobei der „Mantel“ der Zeitung oftmals in einem überregionalen Teil besteht. In fast jeder Kleinstadt werden Lokalzeitungen in kleinen Auflagen gedruckt.<sup>232</sup>

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Bereich der Arbeits- und Produktionswelt im Rahmen der Pflegeausbildung von besonderer Bedeutung ist. Der Einblick in die Prozesse und Abläufe anderer Betriebe als den Ausbildungsbetrieb führt dazu, dass die Lernenden ihren Blickwinkel erweitern, neue Impulse erhalten und Eindrücke sammeln, wodurch im besten Fall auch eine generelle Motivationssteigerung erreicht werden kann. Die jungen Heranwachsenden sind besonders vom Medienkonsum betroffen, wobei Neue Medien eine immer größere Rolle spielen. Die Lokalzeitung als wichtiges, gedrucktes Medium zur Informationsbeschaffung rückt in dieser Generation zunehmend in den Hintergrund. Demnach sollte der Besuch auch dazu dienen, den Bezug zu dem historisch gewachsenen Medium der Lokalzeitung wieder zu stärken.

Ein weiterer zentraler Grund für die Wahl der Lokalzeitung als außerschulischen Lernort in der Pflegeausbildung liegt in der Förderung der Medienkompetenz. Diese ist vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung des Konzepts Lebenslangen Lernens auch für die Pflegeausbildung bzw. den Pflegeberuf relevant. Auch die Pflegekraft ist demnach dazu aufgefordert, ihr Wissen beispielsweise durch Fort- und Weiterbildungen stets auf dem aktuellen Stand zu halten. Daher sind die Auszubildenden nicht nur privat, sondern auch beruflich bedingt lebenslang mit unterschiedlichsten Medien konfrontiert. Vor allem im Rahmen der Ausbildung spielt die Nutzung von Medien zur Recherche und Informationsbeschaffung eine große Rolle. Oftmals haben die Lernenden den gezielten Umgang mit Medien allerdings nie erlernt und auch in der Pflegeausbildung kann der Förderung der Medienkompetenz wenig Platz eingeräumt werden, da diese nicht curricular verankert ist und demnach auch aus zeitlichen Gründen nur unzureichend thematisiert werden kann. Durch das Aufsuchen der Lokalzeitung kann der sinn- und planvolle Umgang mit

---

<sup>232</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 100.

Medien gefördert und ein realistisches Bild von der Informations- und Medienwelt gewonnen werden. Auch die Förderung einer medienkritischen und reflexiven Haltung am außerschulischen Lernort der Lokalzeitung ist für die Pflege von großer Bedeutung.

##### 4.3.2 Methodischer Dreischritt

#### **Vorbereitung**

Die Suche nach Redaktions- und Druckhäusern regionaler Lokalzeitungen gestaltet sich relativ einfach. Pflegeschulen sind zumeist in der Stadt vorzufinden, sodass in der Regel keine große Distanz zum Zielort zu überwinden ist. Am außerschulischen Lernort der Lokalzeitung kommt oftmals die Betriebserkundung zum Einsatz. Eine Betriebsbesichtigung der Druck- und Produktionsstätten kann ergänzend durchgeführt werden. Aus diesem Grund ist die vorherige Terminabsprache der Lehrperson mit der Lokalzeitung von Nöten. Auch mit den Lernenden sollte die Lehrperson entsprechende Absprachen unter anderem in Bezug auf Verhaltensregeln, die Gruppen- und Zeiteinteilung sowie methodische Besonderheiten treffen. Zudem bietet es sich an, dass die Lernenden sich im Rahmen der Vorbereitung in Partner- oder Gruppenübungen bereits mit dem Medium der Zeitung auseinandersetzen und ihre Vorerfahrungen untereinander austauschen.<sup>233</sup>

#### **Durchführung**

Der Besuch der Lokalzeitung könnte beispielsweise in die Thematik der Kommunikation in der Pflege eingebettet werden. Des Weiteren werden die Lernenden am Lernort Lokalzeitung auch mit ethischen Fragestellungen konfrontiert, weshalb sich der Besuch auch im Rahmen des sehr bedeutsamen Themas der Pflegeethik anbietet. Vor allem in der Nachbereitungsphase besteht die Möglichkeit, den Besuch der Lokalzeitung mit der vertieften Erarbeitung verschiedener medizinischer Themen zu verbinden. Während das Aufsuchen des außerschulischen Lernortes Wald sich in Bezug auf das Beispiel der Sehbehinderungen eher als Einstieg angeboten hat, kann der Besuch der Lokalzeitung in Bezug auf medizinische Themen vielmehr als motivationssteigernde und kreativitätsfördernde Abwechslung zum Unterrichtsalltag eingesetzt werden, um in der Nachbereitung dann beispielsweise durch die eigene Erstellung von Zeitungen mit entsprechenden pflegerelevanten Schwerpunktthemen (z.B. Diabetes, Schlafanfall, Asthma) eine intensive und kreative Auseinandersetzung der Lernenden mit der entsprechenden Thematik

---

<sup>233</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 101.

zu ermöglichen. Auf diese Weise festigen die Lernenden ihre erworbenen journalistischen Kenntnisse und Fähigkeiten und nähern sich einem pflegerelevanten Thema auf eine Art und Weise, die ansonsten wahrscheinlich weniger üblich ist. Eine beispielhafte Umsetzung einer durch die Lernenden erstellten Zeitung wird im folgenden Abschnitt zur Nachbereitung aufgezeigt.

In Bezug auf den Bereich der Altenpflege kann der Besuch der Lokalzeitung auch sinnvoll mit allgemeinbildenden Fächern in Verbindung gebracht werden. Demnach bietet sich für den Deutschunterricht der Schwerpunkt der Redaktion, für den Geschichtsunterricht der Schwerpunkt der Pressegeschichte und für den Politikunterricht unter anderem die Rolle der Medien allgemein sowie der Bezug zur im Grundgesetz verankerten Informations- und Pressefreiheit an.

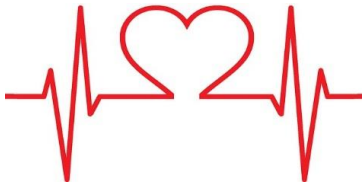
Im Rahmen der Durchführung des Besuchs der Lokalzeitung bietet sich grundsätzlich die Methode des Experteninterviews an. Diese können in Gruppen durchgeführt werden, wodurch nicht nur die methodischen, sondern auch die sozialen Kompetenzen gestärkt werden und der Zusammenhalt gefördert wird.<sup>234</sup> Teilweise bieten auch die Betriebe selbst Medienprojekte für Schulklassen an.<sup>235</sup>

### Nachbereitung

In dieser Phase ist es besonders wichtig, dass die Lernenden zur Reflexion ihrer Erfahrungen aufgefordert werden, um die Ausbildung einer medienkritischen Meinung zu fördern. Dies kann beispielsweise durch die Auswertung und weitere Bearbeitung der Experteninterviews erfolgen. In der Nachbereitungsphase besteht auch die Möglichkeit, das Thema der Medien beispielsweise durch einen Einblick in die Welt der Online-Zeitungen oder die Betrachtung weiterer Medienformen zu vertiefen.

**Schülerzeitung**

des Krankenpflegekurses 2018 an der  
Pflegeschule Mustermann



**Themen:**

- **Herzinfarkt:** Interviews mit Betroffenen – Ein Leben nach dem Herzinfarkt
- **Schulfest** am letzten Wochenende: Ein gelungenes Fest – Fotoserie und Kommentare

**Abb. 9:** Beispiel für eine Schülerzeitung<sup>236</sup>

---

<sup>234</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 105.

<sup>235</sup> Vgl. Hallmann, K. 2008: 307.

<sup>236</sup> In Anlehnung an: Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 107.



Des Weiteren ist es möglich, die am Lernort Lokalzeitung thematisierten ethischen Fragestellungen und Kommunikationswege auf pflegerische Fallbeispiele zu beziehen. Wie bereits erwähnt können die Lernenden auch dazu aufgefordert werden, eine eigene Klassen- oder Betriebszeitung zu einem aktuellen Pflegeethema zu erstellen (s. Abb. 9).

#### 4.3.3 Einfluss auf Kompetenzentwicklung

	<b>Kompetenzentwicklung in Bezug auf die Medienbildung</b>	<b>Allgemeine pflegerelevante Kompetenzen</b>	<b>Kompetenzentwicklung in Bezug auf das Thema Kommunikation</b>
<b>Situativ-beurteilendes Handeln</b>	Einordnung der Lokalzeitung in die Welt der Massenmedien; Erfassung einzelner Komponenten, die an der Erstellung einer Lokalzeitung beteiligt sind und Herstellung eines Gesamtzusammenhangs	Kompetenz zur Erfassung der Gesamtsituation sowie der Individualität einer Situation	Erfassen von Kommunikationswegen und –formen am Lernort Lokalzeitung, Fähigkeit zur Übertragung auf den Pflegebereich
<b>Reflektierendes Handeln</b>	Reflexion der eigenen Einstellung zu Medien bzw. zur Lokalzeitung sowie des eigenen Medienkonsums	Kompetenz zur Selbstreflexion	Hinterfragen der eigenen Kommunikationsweise: Was bewirke ich mit der Art und Weise meiner Kommunikation bei Patienten?
<b>Aktiv-ethisches Handeln</b>	Anwältin der Menschen, die eine Verletzung ihrer Würde durch Medien erfahren	Kompetenz zum ethischen Handeln: Betrachtung und Bearbeitung ethischer Fragestellungen am Lernort Lokalzeitung	Werte innerhalb der Pflege unter ethischen Gesichtspunkten aktiv handelnd und kommunikativ ausdrücken

**Tab. 4:** Kompetenzentwicklung am außerschulischen Lernort Lokalzeitung<sup>237</sup>

Die Darstellung der Kompetenzentwicklung am Lernort Lokalzeitung (Tab. 4) erfolgt in Anlehnung an die im vorherigen Kapitel analysierte Kompetenzentwicklung am Lernort Wald. Dementsprechend gibt es ebenfalls drei unterschiedliche Perspektiven, wobei in

---

<sup>237</sup> Eigene Darstellung.

der ersten Spalte die Kompetenzentwicklung in Bezug auf die Medienbildung in den Blick genommen wird. In der zweiten Spalte werden dann wieder allgemeine pflegerelevante Kompetenzen aufgeführt, die durch den Besuch der Lokalzeitung gefördert werden. In der dritten Spalte wurde beispielhaft das pflegerelevante Thema der Kommunikation herausgegriffen. In diesem Zusammenhang wurde erarbeitet, welche Kompetenzen in Bezug auf das Thema Kommunikation durch den Besuch der Lokalzeitung in der Pflegeausbildung geschult werden.

Im Rahmen des situativ-beurteilenden Handelns wird am Lernort Lokalzeitung vor allem die pflegerelevante Kompetenz zur Erfassung der Gesamtsituation sowie der Individualität einer Situation gefördert. In Bezug auf die Medienbildung geschieht dies indem die Auszubildenden sowohl die einzelnen, an der Erstellung der Lokalzeitung beteiligten Komponenten erfassen, als auch die Fähigkeit entwickeln, diese in einen Gesamtzusammenhang einzuordnen. Darüber hinaus lernen die Auszubildenden am Lernort Lokalzeitung Kommunikationswege und –formen kennen und sollten dazu befähigt werden, diese Informationen und Erkenntnisse auf den Pflegebereich zu übertragen.

Im Rahmen des reflektieren Handelns steht die Kompetenz zur Selbstreflexion im Zentrum. In Bezug auf die Medienbildung am Lernort Lokalzeitung werden die Lernenden dazu angeregt, ihren eigenen Medienkonsum, ihren Umgang mit Medien sowie ihre Einstellung zur Lokalzeitung und anderen Medienformen kritisch zu betrachten. Sofern der Besuch der Lokalzeitung in die Thematik der Kommunikation in der Pflege integriert wird, kann die Kompetenz zur Selbstreflexion in Form einer Reflexion der eigenen Kommunikationsweise trainiert werden. Die Reflexion in Bezug auf die eigene Person ist in der Pflege die Voraussetzung für eine gute Pflegequalität. Darüber hinaus fließt die Kompetenz zur realistischen Reflexion der erbrachten Leistung in die Zensur der Lernenden hinein, was nochmals die Bedeutung dieser Fähigkeit verdeutlicht.

In Bezug auf das aktiv-ethische Handeln steht die Kompetenz zum ethischen Handeln im Mittelpunkt. Diese wird am Lernort Lokalzeitung vor allem dadurch gefördert, dass die Lernenden sich mit unterschiedlichen ethischen Fragestellungen auseinandersetzen, wie beispielsweise: Welche Auswirkungen hat die Veröffentlichung eines Unfalls auf die Betroffenen?<sup>238</sup> Die Auszubildenden lernen, sich in die Lage der Patienten hineinzusetzen und als Anwälte dieser Menschen mögliche Emotionen nachzuempfinden. In der aktiv-ethischen Dimension ist es Olbrich zufolge auch wichtig, verschiedene Werte innerhalb der Pflege aktiv handelnd oder kommunikativ auszudrücken.<sup>239</sup> Die Förderung

---

<sup>238</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 105.

<sup>239</sup> Vgl. Olbrich, C. 2018: 83.

der literarisch-stilistischen Kompetenzen durch den Besuch des Lernorts Lokalzeitung kann dazu beitragen, dass die Lernenden sich im Falle von Wertverletzungen in kommunikativ angemessener Weise für den Patienten einsetzen. Auch für ihre eigenen Rechte sollten Pflegende kämpfen, sodass diese Kompetenzen beispielsweise auch bei der Formulierung einer Überlastungsanzeige behilflich sein können.

### 5. Fazit und Ausblick

„Nichts ist verblüffender als die Wahrheit, nichts exotischer als unsere Umwelt, nichts phantastischer als die Wirklichkeit.“<sup>240</sup> (Egon Erwin Kisch)

Die Wirklichkeit ist allgemein sowie speziell für Bildungsprozesse von hoher Bedeutung. In Bildungskontexten wird in diesem Zusammenhang von der realen Begegnung mit dem Lerngegenstand gesprochen. Jene liegt dem Konzept außerschulischer Lernorte zugrunde und trägt maßgeblich zur positiven Beeinflussung des Lernprozesses und der Kompetenzentwicklung am außerschulischen Lernort bei. Dies konnte auch im Rahmen der zugrunde liegenden Ausarbeitung bestätigt werden, wonach sowohl der Wald als auch der Besuch der Lokalzeitung zur Förderung pflegerelevanter Kompetenzen beiträgt. Beide Lernorte eignen sich zur kreativen und abwechslungsreichen Erarbeitung verschiedener pflegerelevanter Thematiken. Darüber hinaus weisen beide Lernorte mit der Umweltbildung und der Medienbildung einen allgemeinen und übergeordneten, auf der ersten Blick pflegeunabhängigen Bildungsschwerpunkt auf. Auf den zweiten Blick wird deutlich, dass sowohl im Rahmen der Umweltbildung am außerschulischen Lernort Wald, als auch in Zusammenhang mit der Medienbildung durch den Besuch der Lokalzeitung die sozialen und personalen Kompetenzen der Lernenden gefördert werden, die in der Pflege wiederum einen hohen Stellenwert haben. Zu den konkreten pflegerelevanten Kompetenzen, die durch den Besuch des Waldes und der Lokalzeitung im Rahmen der Pflegeausbildung gefördert werden, zählen die kommunikativen Kompetenzen, Reflexionskompetenz sowie die Wahrnehmungs- und Beobachtungskompetenz. Weiterhin werden die Empathie, die Kompetenz zum ethischen Handeln sowie zur kooperativen Zusammenarbeit im Team und letztlich auch die Kompetenz zur Erfassung der Gesamtsituation geschult. Insgesamt bahnt das außerschulische Lernen das ganzheitliche und fächerübergreifende Denken an und fördert die Selbstorganisationsdispositionen der Lernenden. An dieser Stelle ist anzumerken, dass sich im Falle des Besuchs anderweitiger Lernorte entsprechende Akzent- und Schwerpunktverschiebungen in Bezug auf

---

<sup>240</sup> Sauerborn, P. /Brühne, T. 2007: 113.

die Entwicklung pflegerelevanter Kompetenzen ergeben können. Es empfiehlt sich, dass Konzept außerschulischer Lernorte vor allem auf zukünftig immer bedeutsamere Bereiche wie beispielsweise die Geriatrie, Rehabilitation und Psychiatrie anzuwenden, um das Interesse der Lernenden für diese Bereiche zu steigern und dazu beizutragen, dass die Lernenden wertvolle Impulse für ihre berufliche Zukunft erhalten.

Obwohl außerschulische Lernorte bereits mehr oder weniger intensiv im Rahmen der Pflegeausbildung aufgesucht werden, kann in diesem Zusammenhang nicht von einer theoretisch fundierten Anwendung und effektiven fachdidaktischen Aufbereitung des Konzepts gesprochen werden. Das Konzept außerschulischer Lernorte sollte daher einen höheren Stellenwert in der Lehrerausbildung und den Fortbildungskatalogen für Lehrkräfte einnehmen. Des Weiteren sollte verdeutlicht werden, dass das Konzept außerschulischer Lernorte den herkömmlichen Unterricht weder verdrängen noch ersetzen, sondern vielmehr als integrierende, schülerorientierte Methodik einen wichtigen Bestandteil der Unterrichtswirklichkeit darstellen soll.<sup>241</sup>

Weitere Argumente für eine Anwendung des Konzepts außerschulischer Lernorte im Rahmen der Pflegeausbildung sollten sich aus dem aktuellen Forschungsstand ergeben. Dieser weist allerdings vor allem in Bezug auf den Pflegebereich große Lücken auf. Demnach mangelt es derzeit an Forschungsvorhaben zur Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung im Allgemeinen sowie auch speziell zur Kompetenzmessung von Pflegenden. Im Zuge der Erarbeitung einer theoretischen Grundlage sowie eines Transfers dieser Erkenntnisse auf den Pflegebereich anhand von zwei ausgewählten Lernorten wurden im Rahmen dieser Ausarbeitung neue Erkenntnisse gewonnen. Vergleichbare Ergebnisse liegen bisher nicht vor, weshalb diese für die Lehrtätigkeit im Rahmen der Pflege von großer Bedeutung sind. Sie beinhalten nützliche Anregungen und konkrete Umsetzungsempfehlungen und können bestehende Defizite in der Umsetzung des Konzepts ausgleichen. Dennoch besitzen die Ergebnisse nur eine begrenzte Tragweite, da der Fokus lediglich auf zwei ausgewählten Lernorten liegt und keine vergleichbaren Forschungsergebnisse vorliegen. Des Weiteren müssten Studien zur empirischen Untersuchung der Kompetenzentwicklung im Zuge des außerschulischen Lernens mithilfe von Instrumenten zur Kompetenzmessung folgen. Die praktische Erprobung der erarbeiteten Erkenntnisse im Rahmen der beruflichen Tätigkeit als Lehrerin für Pflegeberufe stellt demnach ein großes Anliegen der Verfasserin dar.

---

<sup>241</sup> Vgl. Sauerborn, P. / Brühne, T. 2007: 117.

## Literaturverzeichnis

Abele, S. / Gschwendtner, T. (2010): Die computerbasierte Erfassung beruflicher Handlungskompetenz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (Hrsg.), Jg. 39, H. 1, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 14-17, online im Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/6142> (zugegriffen am 25.04.2018).

ABWF (Hrsg.) (2006): Herausforderungen der Zukunft. In: QUEM-Bulletin, Berufliche Kompetenzentwicklung, Jg. 2006, H. 6, Berlin, S. 1-16, online im Internet: <http://www.abwf.de/content/main/publik/bulletin/2006/B-06-06.pdf> (zugegriffen am 17.04.2018).

Arnold, R. (2015): Porträts und Konzeptionen zur Erwachsenenbildung. Studienbrief EB 0110 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Hrsg.) (2011), Jg. 29, H. 3, online im Internet: [http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13789/pdf/BZL\\_2011\\_3\\_342\\_352.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13789/pdf/BZL_2011_3_342_352.pdf) (zugegriffen am 15.04.2018).

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (Hrsg.) (2010), Jg. 39, H. 1, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, online im Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/6142> (zugegriffen am 25.04.2018).

Blaseio, B. (2008): Lehren und Lernen in der Natur. In: Burk, K. / Rauterberg, M. / Schönknecht, G. (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 211-224.

Brovelli, D. / von Niederhäusern, R. / Wilhelm, M. (2011): Ausserschulische Lernorte in der Lehrpersonenbildung. Theorie, Empirie und Umsetzung an der PHZ Luzern. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 29, H. 3, S. 342-352, online im Internet: [http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13789/pdf/BZL\\_2011\\_3\\_342\\_352.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13789/pdf/BZL_2011_3_342_352.pdf) (zugegriffen am 15.04.2018).

Brühlmeier, A. (2006): Unterrichten im Geiste Pestalozzis. Oberrohrdorf (Schweiz), online im Internet: <http://www.bruehlmeier.info/unterrichten.htm> (zugegriffen am 14.04.2018).

- Bundesjugendkuratorium (BJK), Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht, Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn/Berlin/Leipzig, online im Internet: [http://miz.org/dokumente/BA\\_035\\_Leipziger\\_These\\_zur\\_bildungspolitischen\\_%20Debatte\\_2002.pdf](http://miz.org/dokumente/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf) (zugegriffen am 13.04.2018)
- Burk, K. / Rauterberg, M. / Schönknecht, G. (Hrsg.) (2008): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Burk, K. / Rauterberg, M. / Schönknecht, G. (2008): Einführung: Orte des Lehrens und Lernens außerhalb der Schule. In: dsbn. (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt am Main: Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 11-21.
- Burk, K. / Schönknecht, G. (2008): Außerschulisches Lernen und Leitbilder von Schule. In: Burk, K. / Rauterberg, M./ Schönknecht, G. (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 22-40.
- College Contact GmbH (Hrsg.) (o.J.): Kultur – Eine Begriffsdefinition. Frankfurt am Main, online im Internet: <https://www.college-contact.com/vorbereitung/kulturbegriff> (zugegriffen am 18.04.2018).
- Darmann-Finck, I. / Foth, T. (2011): Bildungs-, Qualifikations- und Sozialisationsforschung in der Pflege. In: Schaeffer, D. / Wingenfeld, K. (Hrsg.): Handbuch Pflegewissenschaft. Neuausgabe. Weinheim, München: Beltz Juventa, S. 165-182.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung & Nuissl, E. / Schiersmann, C. / Gruber, E. (Hrsg.) (2010): Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: Lernorte und Lernwege, Jg. 33, H. 2, Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Diersen, G. (2017): Regionales Lernen 21+. Das Bildungskonzept und seine Potenziale für die Berufliche Bildung. Universität Vechta, online im Internet: [https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/ft01\\_agrar\\_bildungskonzept\\_regionales\\_lernen\\_21.pdf](https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/ft01_agrar_bildungskonzept_regionales_lernen_21.pdf) (zugegriffen am 15.05.2018).
- Dietrich, J. (2016): Lernort Natur. Wie ein ehemaliges Forstanwesen von Lehrern und Schülern als Lernort erfahren und gestaltet wird. In: Erhorn, J. / Schwier, J. (Hrsg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 53-70.

- Dietzen, A. / Tschöpe, T. / Velten, S. (2010): In die Blackbox schauen – Kompetenzen messen, Ausbildungsqualität sichern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (Hrsg.), Jg. 39, H. 1, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 27-30, online im Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/6142> (zugegriffen am 25.04.2018).
- Erhorn, J. / Schwier, J. (Hrsg.) (2016): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Erhorn, J. / Schwier, J. (2016): Außerschulische Lernorte. Eine Einleitung. In: dsbn. (Hrsg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7-13.
- Erpenbeck, J. / Sauter, W. (2010a): Kompetenzen erkennen und finden. Studienbrief EB 0810 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Erpenbeck, J. / Sauter, W. (2010b): Kompetenzentwicklung ermöglichen. Studienbrief EB 0820 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Gnahn, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Grimm, A. (2016): Außerschulische Lernorte in der Berufsbildung. In: Erhorn, J. / Schwier, J. (Hrsg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 171-186.
- Gröger, M. et al. (2012): Das Freilandlabor mit Experimentierfeld (FLEX) als außerschulischer und außeruniversitärer Lernstandort. In: Brovelli, D. et al. (Hrsg.): Außerschulische Lernorte – Beiträge zur Didaktik Band 2. Kompetenzentwicklung an Außerschulischen Lernorten. Münster/Berlin/Wien/Zürich: LIT Verlag GmbH & Co. KG, S. 11-34.
- Guderian, P. (2007): Wirksamkeitsanalyse außerschulischer Lernorte. Der Einfluss mehrmaliger Besuche eines Schülerlabors auf die Entwicklung des Interesses an Physik. Dissertation, Humboldt-Universität Berlin, online im Internet: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/guderian-pascal-2007-02-12/PDF/guderian.pdf> (zugegriffen am 15.04.2018).
- Hallmann, K. (2008): Kulturelle Lernorte für Schulklassen – Bedeutung, Chancen und Möglichkeiten. In: Burk, K. / Rauterberg, M. / Schönknecht, G. (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 306-316.

- Hofert, S. (2012): Kann man Können lernen und Kompetenz wirklich messen? Ein Expertengespräch. Hamburg, online im Internet: <https://karriereblog.svenja-hofert.de/2012/08/kann-man-können-lernen-und-kompetenz-wirklich-messen-ein-expertengesprach/> (zugegriffen am 27.04.2018).
- Huber, M. / Krause, S. (Hrsg.) (2018): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS
- Huber, M. / Krause, S. (2018): Bildung und Emotion. In: dsbn. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-13.
- Isfort, M. et al. (2007): Professionelles Pflegehandeln. In: Lektorat Pflege / Menche, N. (Hrsg.): Pflege Heute. 4. Auflage, München: Urban&Fischer, S. 22-44.
- Jung, E. (2010): Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Kämmer, K. (Hrsg.) (2008): Pflegemanagement in Altenpflegeeinrichtungen. 5. Aufl., Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Karpa, D. / Lübbecke, G. / Adam, B. (2015): Außerschulische Lernorte. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. In: Schulpädagogik heute (Hrsg.), Jg. 6, H. 11, Kassel: Prolog Verlag, S. 1-13, online im Internet: [http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft14/01\\_Basisartikel/01\\_06.pdf](http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft14/01_Basisartikel/01_06.pdf) (zugegriffen am 10.04.2018).
- Krankenpflegegesetz vom 16. Juli 2003 (BGBl. I S. 1442), zuletzt geändert durch Artikel 1a des Gesetzes vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581), Saarbrücken: juris GmbH, online im Internet: [https://www.gesetze-im-internet.de/krpflg\\_2004/BJNR144210003.html](https://www.gesetze-im-internet.de/krpflg_2004/BJNR144210003.html) (zugegriffen am 22.04.2018).
- Kraus, K. (2010): Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung & Nuissl, E. / Schiersmann, C. / Gruber, E. (Hrsg.), Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: Lernorte und Lernwege, Jg. 33, H. 2, Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 46-55.
- Kremer, M. (2010): Kompetenzmessung setzt valide Kompetenzmessung voraus. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (Hrsg.), Jg. 39, H. 1, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 3, online im Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/6142> (zugegriffen am 25.04.2018).
- Lektorat Pflege und Menche, N. (Hrsg.) (2007): Pflege Heute. 4. Auflage, München: Urban&Fischer.



- Loewenhardt, C. (2011): Partizipation - Grunddimension pflegerischer Handlungskompetenzen? Rekonstruktion pflegerischen Handelns und Kompetenzen von Pflegenden auf der Basis von pflegewissenschaftlichen, philosophischen und sozialwissenschaftlichen Theorieansätzen. In: Behrens, J. / Langer, G. (Hrsg.): Hallesche Beiträge zu den Gesundheits- und Pflegewissenschaften, Jg. 10, H. 3, Halle (Saale), S. 1-11.
- Messmer, K. et al. (Hrsg.) (2011): Auserschulische Lernorte. Beiträge zur Didaktik Band 1. Münster/Berlin/Wien/Zürich: LIT Verlag GmbH & Co. KG.
- Messmer, K. et al. (2011): Definition Auserschulische Lernorte. In: dsbn. (Hrsg.): Auserschulische Lernorte. Beiträge zur Didaktik Band 1. Münster/Berlin/Wien/Zürich: LIT Verlag GmbH & Co. KG, S. 7.
- Müller-Commichau, W. (2011): Grundlagen, Tendenzen und Optionen der Weiterbildungspolitik: Vom Recht auf Weiterbildung zum Lebenslangen Lernen. Studienbrief EB 0220 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Nussbaumer, G. / Reibnitz, C. (Hrsg.) (2008): Innovatives Lehren und Lernen. Konzepte für die Aus- und Weiterbildung von Pflege- und Gesundheitsberufen. Bern: Verlag Hans Huber.
- Olbrich, C. (2018): Pflegekompetenz. 3. Auflage, Bern: Hogrefe Verlag.
- o.V. (2015): I care – Pflege, Arbeitsblatt berufliche Handlungskompetenz. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, online im Internet: [https://www.thieme.de/statics/dokumente/thieme/final/de/dokumente/tw\\_pflegepaedagogik/3.4b\\_Berufliche\\_Handlungskompetenz\\_akt.pdf](https://www.thieme.de/statics/dokumente/thieme/final/de/dokumente/tw_pflegepaedagogik/3.4b_Berufliche_Handlungskompetenz_akt.pdf) (zugegriffen am 22.04.2018).
- Reibnitz, C. (2008): Kompetenzentwicklung und –förderung in Gesundheitsberufen. In: Nussbaumer, G., Reibnitz, C. (Hrsg.): Innovatives Lehren und Lernen. Konzepte für die Aus- und Weiterbildung von Pflege- und Gesundheitsberufen. Bern: Verlag Hans Huber, S. 31-47.
- Rohs, M. (2010): Zur Neudimensionierung des Lernortes. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung & Nuissl, E. / Schiersmann, C. / Gruber, E. (Hrsg.), Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: Lernorte und Lernwege, Jg. 33, H. 2, Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 34-45.
- Roth, H. (1970): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 12. Aufl., Hannover: Schroedel.
- Sahmel, K. (Hrsg.) (2009): Pflegerische Kompetenzen fördern. Pflegepädagogische Grundlagen und Konzepte. Stuttgart: W. Kohlhammer GbmH.

- Sahmel, K. (2009): Kompetenz und Pflegebildung. In: Sahmel, K. (Hrsg.): *Pflegerische Kompetenzen fördern. Pflegepädagogische Grundlagen und Konzepte*. Stuttgart: W. Kohlhammer GbmH, S. 7-26.
- Sahmel, K. (2011): Wandel der Pflege – Neue Kompetenzen für Pflegekräfte. Vortrag auf der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege. Berlin, online im Internet: <http://www.paritaet-alsopfleg.de/index.php/downloadsnew/pflegerische-versorgung/fachinformationen-pflege-oeffentlich/2524-wandel-der-pflege-prof-dr-k-h-sahmel-16-02-2011/file#> (zugegriffen am 15.04.2018).
- Salzer, S. (2010): Verbesserung des Lernerfolgs durch Lernortverlagerung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (Hrsg.), Jg. 39, H. 1, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 43-44, online im Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/6142> (zugegriffen am 25.04.2018).
- Sauerborn, P. / Brühne, T. (2007): *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Schaeffer, D. / Wingenfeld, K. (Hrsg.) (2011): *Handbuch Pflegewissenschaft*. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa.
- Schutzgemeinschaft Deutscher Wald LV Bayern e.V. (Hrsg.) (2003): *Der Wald im Zitat*. München, online im Internet: <http://www.sdw-bayern.de/index.php?StoryID=237> (Stand: 14.05.2018).
- Seeber, S. / Nickolaus, R. (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (Hrsg.), Jg. 39, H. 1, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 10-13, online im Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/6142> (zugegriffen am 25.04.2018).
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2007): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn, online im Internet: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf) (zugegriffen am 26.05.2018).
- Strunk-Richter, G. (2008): Prospektive Bildungs- und Entwicklungsplanung. In: Kämmer, K. (Hrsg.): *Pflegemanagement in Altenpflegeeinrichtungen*. 5. Aufl., Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, S. 383-400.

Tippelt, R. / Reich-Claassen, J. (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung & Nuissl, E. / Schiersmann, C. / Gruber, E. (Hrsg.), Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: Lernorte und Lernwege, Jg. 33, H. 2, Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 11-21.

Urban, O. (2009): Förderung von Reflexionskompetenz durch Praxisberichte. In: Sahmel, K. (Hrsg.): Pflegerische Kompetenzen fördern. Pflegepädagogische Grundlagen und Konzepte. Stuttgart: W. Kohlhammer GbmH, S. 102-135.

